

Dietsche, Barbara; Meyer, Heinz H.

**Literaturauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur
Literaturauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und Anhang 4 zur
Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland**

Bonn : DIE 2004, 126 S.



Quellenangabe/ Reference:

Dietsche, Barbara; Meyer, Heinz H.: Literaturauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und Anhang 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn : DIE 2004, 126 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15168 - DOI: 10.25656/01:1516

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15168>

<https://doi.org/10.25656/01:1516>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Barbara Dietsche, Heinz H. Meyer

Literaturauswertung Lebenslanges Lernen

und

Literaturnachweis zur Literaturauswertung

Lebenslanges Lernen

**Anhang 3 und Anhang 4 zur Strategie für Lebenslanges
Lernen in der Bundesrepublik Deutschland**

**Im Auftrag der BLK Ad-hoc-AG „Strategiepapier
Lebenslanges Lernen“**

August 2004

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf

Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

**Barbara Dietsche, Heinz H. Meyer (2004):
Literaturauswertung Lebenslanges Lernen und
Literaturnachweis zur Literaturauswertung Lebenslanges Lernen**

Diese Literaturauswertung wurde vom DIE im Auftrag des BMBF im Zeitraum September 2003 bis Juli 2004 im Zusammenhang mit der BLK-Veröffentlichung „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (<http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf>) der BLK Ad-hoc-AG vorgenommen. Sie stellt Literatur zum Lernen in unterschiedlichen Lebensphasen (Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene und Ältere) und zu Entwicklungsschwerpunkten lebenslangen Lernens (Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens und chancengerechter Zugang) zusammen. Ergänzt wird die Darstellung durch Informationen zur Entwicklung lebenslangen Lernens im bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs und durch die Dokumentation bildungspolitischer Dokumente des Europarats, der OECD, der UNESCO, der Europäischen Union und der Weltbank. Zur Auswertung gehört ein 23-seitiger Literaturnachweis.

Literaturauswertung Lebenslanges Lernen

***Anhang 3 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der
Bundesrepublik Deutschland***

**Im Auftrag der
BLK Ad-hoc-AG „Strategiepapier Lebenslanges Lernen“**

**Barbara Dietsche und Heinz H. Meyer
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Bonn, August 2004**

Inhalt

1	EINLEITUNG.....	4
2	LEBENSLANGES LERNEN – ZUR ENTWICKLUNG DES KONZEPTS..	6
2.1	<i>Lebenslanges Lernen/Lebenslange Erziehung – erste Prägung des Konzepts in den 1960er und 1970er Jahren</i>	<i>6</i>
2.2	<i>Lebenslanges Lernen im Spiegel internationaler Bildungsorganisationen</i>	<i>8</i>
2.3	<i>Lebenslanges Lernen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs</i>	<i>10</i>
2.4	<i>Lebenslanges Lernen – Ein Konzept zur Entwicklung des Lernens und des Bildungssystems.....</i>	<i>13</i>
3	LERNEN IN LEBENSPHASEN	15
3.1	<i>Kinder</i>	<i>16</i>
3.2	<i>Jugendliche</i>	<i>18</i>
3.3	<i>Junge Erwachsene.....</i>	<i>21</i>
3.4	<i>Erwachsene</i>	<i>24</i>
3.5	<i>Ältere</i>	<i>27</i>
4	ENTWICKLUNGSSCHWERPUNKTE LEBENSLANGEN LERNENS	31
4.1	<i>Einbeziehung informellen Lernens.....</i>	<i>31</i>
4.2	<i>Selbststeuerung</i>	<i>35</i>
4.3	<i>Kompetenzentwicklung</i>	<i>37</i>
4.4	<i>Vernetzung.....</i>	<i>41</i>
4.5	<i>Modularisierung</i>	<i>44</i>
4.6	<i>Lernberatung</i>	<i>46</i>
4.7	<i>Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens</i>	<i>50</i>
4.8	<i>Chancengerechter Zugang.....</i>	<i>54</i>
5	LEBENSLANGES LERNEN IM SPIEGEL BILDUNGSPOLITISCHER DOKUMENTE	59
5.1	<i>Europarat</i>	<i>59</i>
5.2	<i>OECD</i>	<i>62</i>
5.3	<i>UNESCO</i>	<i>67</i>
5.4	<i>Europäische Union.....</i>	<i>70</i>
5.5	<i>Weltbank</i>	<i>80</i>

6	LEBENSLANGES LERNEN IN AUSGEWÄHLTEN STAATEN.....	85
6.1	<i>Estland</i>	86
6.2	<i>Finnland</i>	87
6.3	<i>Japan</i>	89
6.4	<i>Norwegen</i>	90
6.5	<i>Österreich</i>	92
6.6	<i>Schweiz</i>	93
6.7	<i>Spanien</i>	95
6.8	<i>Tschechien.....</i>	97
6.9	<i>USA.....</i>	98

1 Einleitung

Im Rahmen ihrer Arbeit hat die Ad-hoc-AG der BLK "Strategiepapier Lebenslanges Lernen" eine Literaturlauswertung zum Thema Lebenslanges Lernen¹ veranlasst².

In Anlehnung an Vorgehensweise und Themen der Arbeitsgruppe sind die Kapitel der vorliegenden Studie auf folgende Aspekte bezogen:

- Begriffsentwicklung/Definition Lebenslangen Lernens,
- Differenzierung der Lebensspanne nach fünf Lebensphasen,
- Bezug zu ausgewählten Entwicklungsschwerpunkten,
- Diskussion auf internationaler Ebene.

Mit jedem dieser thematischen Aspekte sind weit reichende Diskurse der Fachwelt verbunden, weshalb vor allem exemplarisch oder sekundäranalytisch gearbeitet wurde.

Wie sich der Begriff des Lebenslangen Lernens und seine verwandten Konzepte in den letzten 35 Jahren gewandelt haben, wird im Kapitel 2 (S. 6ff.) dargestellt. Er ist weder im wissenschaftlichen Diskurs noch in bildungspolitischen Dokumenten eindeutig definiert, sondern kennzeichnet eine Diskussion über Bildungssysteme mit allen ihren Komponenten, aber auch eine veränderte Einstellung zum Lehren und Lernen. Die Blickrichtungen und Schwerpunktsetzungen werden dabei durchaus unterschiedlich vorgenommen.

Im Kapitel 3 (S. 15ff.) wird im Anschluss an den von der BLK Ad-hoc-AG gewählten Ansatz Lebenslanges Lernen unter biografischer Perspektive beleuchtet; seine Abschnitte orientieren sich an einzelnen Lebensphasen. Die BLK Ad-hoc-AG unterscheidet Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene und Ältere.

Ergänzend zu systemischer oder biografischer Betrachtungsweise, bezieht sich der Diskurs zum Lebenslangen Lernen auf wesentliche Themenfelder, die in den bildungspolitischen Dokumenten und in der wissenschaftlichen Debatte zunehmende Bedeutung erfahren: Das Ziel, die Autonomie der Lernenden zu steigern, rückt selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung in den Vordergrund. In diesen

¹ Um den Eigennamen deutlich zu machen, wird (außer bei Zitaten und Literaturverweisen) Lebenslanges Lernen „groß“ geschrieben.

² Der Auftrag ging an das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung. Ausdrücklich gedankt sei für Mitarbeit und Beratung Heino Apel, Markus Bretschneider, Ulrike Burkardt, Stefan Dietrich, Christiane Jäger, Maleen Janus, Klaus Meisel, Klaus Pehl und Gerhard Reutter

Kontext gehört auch die wachsende Bedeutung des Kompetenzerwerbs gegenüber dem Qualifikationserwerb. Um die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen, kann Modularisierung von Bildungsangeboten hilfreich sein und ist Vernetzung zwischen Einrichtungen erforderlich. Um das Lernen aller zu ermöglichen, sind chancengerechte Zugänge wesentlich, und eine Popularisierung des Lernens ist dafür ein wichtiger Beitrag. Im Kapitel 4 (S. 31ff.) wird daher die wissenschaftliche Literatur nach den Entwicklungsschwerpunkten Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, Neue Lernkulturen/Popularisierung des Lernens und Chancengerechter Zugang strukturiert, die von der Ad-hoc-AG als Schlüsselgrößen des Lebenslangen Lernens benannt wurden.

Kapitel 5 (S. 59ff.) beschäftigt sich mit bildungspolitischen, programmatischen Texten (v. a. der EU). Blickt man auf den bildungspolitischen Entwicklungsprozess der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt "Lebenslanges Lernen" zurück, dann belegen die Dokumente und Programme des Europarats, der OECD, der UNESCO, der Europäischen Union und der Weltbank seit Beginn der 1970er Jahre wachsende Aufmerksamkeit. Mit der Sitzung des Europäischen Rates in Lissabon im Jahre 2000 vollzieht sich eine Wende der Programmatik zu strategischen Zielsetzungen für die Entwicklung eines Europäischen Wirtschafts- und Sozialraumes, in dem Lebenslanges Lernen einen zentralen Stellenwert erhält.

Aktivitäten und Entwicklungen zu Lebenslangem Lernen in ausgewählten Staaten bilden im Kapitel 6 (S. 85ff.) den Abschluss.

Die bibliographischen Angaben aller in der Auswertung aufgeführten Veröffentlichungen sind im **Anhang 4 Literaturnachweis** in alphabetischer Reihenfolge der Autoren/Herausgeber aufgelistet. Die für die jeweiligen Abschnitte besonders relevanten Publikationen, sind dort eigens kenntlich gemacht.

2 Lebenslanges Lernen – Zur Entwicklung des Konzepts

In den folgenden Abschnitten wird herausgearbeitet, wie das Konzept Lebenslangen Lernens in Dokumenten verstanden wurde, die den Diskurs angestoßen haben. Es wird deutlich, dass dieser Diskurs mit Beginn der 1990er Jahre verstärkt in Richtung bildungspolitischer Umsetzung geführt wird. Die darauf einsetzende erziehungswissenschaftliche Diskussion wird durch jeweilige Kontexte wie z.B. Berufsbildung oder Biographieforschung beeinflusst. Insgesamt kennzeichnet den Begriff Lebenslanges Lernen, dass er ausgehend von individueller Lernentwicklung darüber hinaus auf die Entwicklung des Bildungssystems wirkt.

2.1 Lebenslanges Lernen/Lebenslange Erziehung – erste Prägung des Konzepts in den 1960er und 1970er Jahren

Der Impuls für Konzepte³ Lebenslangen Lernens ging von bildungspolitischen Überlegungen aus, als in den 1960er und 1970er Jahren offensichtlich wurde, dass Bildungs- und Erziehungsanstrengungen sich nicht allein auf Schule und Ausbildung beschränken können. Der Europarat brachte das Konzept „éducation permanente“ ein (vgl. Council of Europe 1970, siehe auch Abschnitt 5.1, S. 59), und die UNESCO stellte das Konzept „lifelong education“ (vgl. Faure/Herrera/Kaddoura 1973, siehe auch Abschnitt 5.3, S. 67) vor. Während zeitgleich in der kritischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik ein Konzept der Entschulung präsentiert wurde, („deschooling society“ – „Entschulung der Gesellschaft“, vgl. Illich 1970), entwickelte die OECD das Konzept „Recurrent Education“ (vgl. OECD 1973; Giere übers. „periodische Ausbildung“, Giere 1996, S. 152, siehe auch Abschnitt 5.2, S. 62), mit dem schulische Bildung und außerschulische Erfahrung in geplanter Wechselwirkung verknüpft werden sollten (vgl. Edding 1988, S. 19, Tuijnman 1996).

Bei UNESCO und Europarat übte „recurrent education“ eine gewisse Irritation aus, weil diese ein mehr integrierendes Konzept verfolgten, das lebenslange Erziehung als einen Prozess versteht, persönliche, soziale und berufliche Entwicklung in der Lebensspanne zu vollenden, um die Lebensqualität von Individuen und ihrer Gesellschaft zu verbessern (vgl. Knoll 1983, S. 282). Abgesehen da-

³ Hier wird sowohl von einem Konzept als auch von verschiedenen Konzepten Lebenslangen Lernens gesprochen.

von, kann aus der Perspektive der Entschulungsvertreter „recurrent education“ als eine Verschulung des Lernens über die Lebensphasen gesehen werden.

Hier sind die Begriffserklärungen von Europarat, UNESCO und OECD wiedergegeben:

Europarat 1970 – „éducation permanente“

„Der Begriff permanente Erziehung ... ist ein neues Konzept, das die gesamte über die ganze Lebenszeit einer Person in geeigneten Etappen und Zeiträumen verteilte Erziehungswirklichkeit umfaßt und dabei die kontinuierliche Entwicklung der sich mit Alter und Situation während unterschiedlicher Lebensphasen einer Person verändernden Fähigkeiten, Motivationen und Bestrebungen berücksichtigt.“ (Rasmussen 1970, S. 419, Übers. Ursula Giere 1996, S. 151f.)

OECD 1973 – „recurrent education“

„eine umfassende Strategie für alle Bildungsbereiche, die sich an Bildung im Rahmen der Schulpflicht anschließen oder die über Elementarbildung hinausgehen. Ihre wesentliche Eigenschaft ist die phasenartige Verteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne der Individuen, d. h. alternierend mit anderen Aktivitäten, in erster Linie mit Erwerbsarbeit, aber auch mit Freizeitaktivitäten oder Aktivitäten im Altersruhestand.“ (OECD 1973, S. 24, Übersetzung der Verfasser)

UNESCO 1976 – „lifelong education“

„Lebenslange Bildung zielt als Prozess auf personenbezogene, soziale und berufsbezogene die ganze Lebensspanne umfassende Entwicklung, um die Lebensqualität von Individuen wie ihrer sozialen Gruppen zu verbessern. Es handelt sich um eine umfassende und integrative Vorstellung von Lernen mit dem Ziel verstärkter Aufklärung, um so eine bestmögliche Entwicklung in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebensbereichen zu erreichen. Sie schließt formales, nicht-formales und informelles Lernen ein.“ (Dave 1976, S. 34; Übersetzung der Verfasser)

Unter dem Begriff „Lebenslanges Lernen“ können „diejenigen Konzepte, die explizit und in ihrem Kern die Unmöglichkeit bzw. Unangemessenheit eines Endpunktes der Lernbemühungen jedes einzelnen Menschen benennen“ (Kraus 2001, S. 9f.), verstanden werden, was auch an anderer Stelle bestätigt wird (vgl. Sutton 1996, S. 30).

Letztlich beinhalten die Konzepte die Kontinuität des Lernens in der Lebensspanne und die „Lernarten“ formal, nicht-formal und informell⁴.

2.2 Lebenslanges Lernen im Spiegel internationaler Bildungsorganisationen

Diese erste Debatte um Lebenslanges Lernen wurde noch nicht so stark als Auslöser für umfassende bildungspolitische Konsequenzen wahrgenommen. Erst in den 90er Jahren erfolgte besonders mit den wachsenden strukturellen Verwerfungen in den Wirtschafts- und Sozialsystemen der Länder, z.B. durch den demographische Wandel, und im Kontext der Debatte des Übergangs von der Industrie- zur Wissensgesellschaft eine erneute Reflexion der Bedeutung des Lernens in den Bildungssystemen, die wieder von den internationalen Bildungsorganisationen ausging und in Deutschland mit dem international ausgerichteten Gutachten von Dohmen (1996a) aufgenommen wurde, das u.a. informelles, lebensweltbezogenes sowie das selbstgesteuerte Lernen mit Lebenslangem Lernen in Verbindung brachte.

Die UNESCO legt mit dem Delors-Bericht 1996 (deutsche Übersetzung vgl. UNESCO 1997) ein Bildungsdokument vor, das in der Tradition des früheren Faure-Berichtes Bildung eine demokratisch-humanitäre Gesellschaft einfordert. Der Europarat weise in seiner kulturellen und bildungspolitischen Arbeit seit den 1970er Jahren implizit oder explizit auf das Konzept hin (vgl. Grosjean 1994, S. 106). Die OECD gleicht sich in den Charakteristika ihres Reportes „Lifelong learning for all“ (vgl. OECD 1996) den Konzepten der anderen an und stellt eine langfristige Sicht auf den Lebenslauf, die Pluralität der Lernorte sowie die Selbststeuerung dar und rückt den Lernenden selbst in den Mittelpunkt (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S.102). Die Europäische Kommission stellt 1995 ein Weißbuch „Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (vgl. Europäische Kommission 1995) vor, das auf die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung und auf europäische Identität abhebt (vgl. Kraus 2001, S. 111)

⁴ Diese Differenzierung von Lernarten sei auf von der Weltbank geförderte Studien von Coombs (1973) und Coombs/Ahmed (1974, S. 7ff.) zurückzuführen, die Lernende und ihre Bedürfnisse analysierten, was dazu beigetragen habe, die lebensweiten (engl. life-wide) Verbindungen von Lernprozessen zu verdeutlichen (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S. 97). Überschneidungen und Interaktionen zwischen diesen „modes of education“ (vgl. Coombs/Ahmed 1974, S. 8), werden damals bewusst angesprochen.

Katrin Kraus (vgl. Kraus 2001, S. 111) arbeitet heraus, wie Organisationsziele und die Intentionen von Dokumenten zum Lebenslangen Lernen zusammenhängen.

Tabelle 3: Synopse Organisationsziele und Intention der Dokumente

	Generelle Organisationsziele	Zielvorstellungen, die in den Dokumenten mit der Umsetzung des lebenslangen Lernens verbunden werden
Fundamentals des Europarates	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Menschenrechte 	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Chancengleichheit • „Ganzheitlichkeit“
Weißbuch der EU	<ul style="list-style-type: none"> • Wandel von einer rein ökonomischen zu einer politischen, ökonomischen und kulturellen Organisation • globale Wettbewerbsfähigkeit Europas 	<ul style="list-style-type: none"> • europäische Identität • Beschäftigungsfähigkeit
Faure-Report der UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> • internationale Kooperation in den Bereichen Erziehung und Kultur • Friedenssicherung • Humanität 	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Fortschritt • „Ganzheitlichkeit“ • Humanismus
Delors-Report der UNESCO		<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Fortschritt • „Ganzheitlichkeit“ • Humanismus
Recurrent Education der OECD	<ul style="list-style-type: none"> • wirtschaftliches Wachstum, hohe Beschäftigungsraten und finanzielle Stabilität in den Mitgliedsländern • allgemeiner Wohlstand 	<ul style="list-style-type: none"> • weitgehend auf den Erziehungsbereich beschränkt • keine Verlängerung sozialer Ungleichheit
Lifelong Learning for All der OECD		<ul style="list-style-type: none"> • sozialer Zusammenhalt • Persönlichkeitsentwicklung • wirtschaftliches Wachstum

Quelle: Kraus 2001, S. 111

Auf der Ebene der Europäischen Union setzt Ende der 1990er Jahren eine „Serie“ von Aktivitäten ein, die den bildungspolitischen Einfluss des Konzepts verstärken (siehe auch Abschnitt 5.4.): 1996 wird das Europäische Jahr des Lebenslangen Lernens durch Parlament und Rat ausgerufen. Im März 2000 vereinbart der Europäische Rat in Lissabon „das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat in Lissabon am 22. und 23. März 2000). Der Ratsentschließung in Lissabon mit den darin vereinbarten Zielen kommt eine Schlüsselrolle zur Entwicklung von Strategien Lebenslangen Lernens in Europa zu. In der Folge wird im selben Jahr das Memorandum zum Lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission (vgl. Europäische Kommission 2000, siehe auch Abschnitt 5.4.1, S. 71) verfasst, zu dem die EU Mitgliedstaaten, die EWR-Länder und die damaligen Beitrittsländer Stellung genommen haben.

Während die Definition des Memorandums noch auf zielgerichtetem Lernen basiert⁵, nimmt die Definition der Mitteilung der Europäischen Kommission nach dem Konsultationsprozess das informelle Lernen ausdrücklich mit auf.

Europäische Kommission 2000 – „Memorandum über Lebenslanges Lernen“

„Kommission und Mitgliedstaaten haben lebenslanges Lernen im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie definiert als jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die ein kontinuierliches Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient.“ (Europäische Kommission 2000, S. 3)⁶

Europäische Kommission 2001 – „Mitteilung“

„Lebenslanges Lernen ist alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“ (Europäische Kommission 2001, S. 9)

Diese und weitere Dokumente werden im Kapitel 5.4 besprochen.

2.3 Lebenslanges Lernen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Das von Günther Dohmen erstellte Gutachten „Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“ (vgl. Dohmen 1996a) betont insbesondere die nicht institutionalisierten selbstgesteuerten Formen des Lernens und deren Vernetzung, plädiert für neue Lernorte, fordert umfassende Reformen des Bildungssystems und stellt den deutschen Lesern die internationale Debatte vor. Zur Zeit dieses Gutachtens wird auch ein größerer erziehungswissenschaftlicher Diskurs zum Lebenslangen Lernen in Deutschland eingeläutet.

Als Indikator mag die Entwicklung zwischen 1980 und 2003 der Häufigkeit von Veröffentlichungen zum Schlagwort Lebenslanges Lernen in der Literaturl Datenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung⁷ dienen. Nachdem die Zahl der jährlichen Veröffentlichungen bis 1993 auf einem Niveau von etwa 20

⁵ Dies ist die Arbeitsdefinition, die sich auf den Europäischen Rat in Luxemburg im November 1997 bezieht. Zielgerichtet (engl. purposeful) war vor allem für die Arbeiten zur Messung von Lebenslangem Lernen (Lernaktivitäten) wichtig (vgl. z.B. Gnahn/loannidou/Pehl/Seidel 2002, S. 3).

⁶ Einer der zehn Beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU ist die „Förderung des Aufbaus von Humankapital und des lebenslangen Lernens“ (vgl. Schmid 2004)

⁷ Sie umfasst Monographien, Beiträge in Sammelwerken sowie Beiträge in nationalen und internationalen Zeitschriften.

verharnte, setzt 1994 bis 2001 eine Entwicklung auf das Zehnfache ein. Gleichwohl werden Forschungsdefizite und -desiderate immer wieder benannt (vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 581f., Arnold/Faulstich/Mader/Nuissl/Schlutz 2000, Wolter 2004, 7ff., Brödel 1998, S. 2f.).

In einer Analyse der Rezeptionsgeschichte des internationalen Diskurses in drei Zeitschriften (vgl. im folgenden Kraus 2001, S. 50ff.) war erkennbar, dass nur ein geringer Anteil der Beiträge Konzepte Lebenslangen Lernens rekonstruieren oder transportieren. Überwiegend greifen Artikel Lebenslanges Lernen „einzelthematisch“ auf und setzen ein anderes Hauptthema des Beitrags damit in Verbindung. Drittens gab es Beiträge, die das Konzept (kritisch) „von außen“ thematisieren.

Die Veröffentlichungen zur Bedeutung des Lebenslangen Lernens und zum Begriffsverständnis spiegeln die Diversität der erziehungswissenschaftlichen Disziplin. In Grundaussagen kann zwar eine gewisse Einheitlichkeit konstatiert werden, in der Betonung und Gewichtung bestehen aber deutliche Unterschiede. Für Berufsbildner z.B. „eröffnet der Zugriff auf das lebenslange Lernen unter einer beruflichen und betrieblichen Perspektive (...) neue Chancen“ (Achtenhagen/Lempert 2000, Band I, S. 20); Biographieforscher befassen sich stärker mit Lernbiographien (vgl. Alheit/Dausien 2002).

Neben thematischen Schwerpunkten werden auch bei der Strukturierung des Diskurses selbst unterschiedliche Muster angewendet: Schemmann (2002) und Kraus (2001) strukturieren beispielsweise den Diskurs zum Lebenslangen Lernen in zeitlichen Phasen. Brödel (vgl. 1998, S. 1ff.) hingegen kategorisiert nach mehr biografisch (lernerorientierten) und mehr modernisierungsbezogenen, bildungspolitischen Konzepten (sozio-ökonomische Veränderungen, Wissensgesellschaft). Daneben sieht er Konzepte, die das Gewicht mehr auf das "lebensbegleitende"⁸ Lernen legen. Lebenslanges Lernen ließe sich „auf ganz unterschiedlichen Theorie- und Praxisebenen thematisieren: als erziehungswissenschaftliches Theoriekonzept, als bildungspolitisches Handlungskonzept, als institutionelles

⁸ Zur Abgrenzung von „lebensbegleitendem Lernen“: „Lebenslanges Lernen“ sei mit einem bildungspolitischen, die Charakterisierung „lebensbegleitend“ mit einem erwerbspädagogischen Kontext verbunden (vgl. Brödel 1998, S. 3). Neben einer Bedeutungsdimension in Bezug auf „Entgrenzung“ und der Vorstellung einer „Lerngesellschaft“ (vgl. Brödel 1998, S. 4) sei eine weitere Bedeutungsdimension wirksam, bei der Erwerbspädagogik „lebensbegleitend“ als Bildung durch die Erarbeitung von lebensgeschichtlichem Sinn auslegt (vgl. Brödel 1998, S. 4). Diese Differenzierung greift nicht für die Verwendung in diesem Text; hier folgen die Bezeichnungen der verwendeten Literatur.

Didaktikkonzept oder als subjektives Aneignungskonzept“ (Kade/Seitter 1998, S. 51), was vielleicht auch die Diversität und Fülle der vorhandenen und möglichen Beiträge erklärt.

Die folgenden Titel haben sich insbesondere mit dem Konzept und seiner Entwicklung auseinandergesetzt:

- Brödel, Rainer (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied
- Dohmen, Günther (1996a): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn
- Gerlach, Christine (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Böhlau, Köln
- Giere, Ursula (1996): Lebenslanges Lernen in der Literatur weltweit: 1968-1996. Eine Analyse ausgewählter Literatur. In: Nacke, Bernhard/Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie?. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 150-174
- Günther, Ute (1982): Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion: dargestellt am Beispiel der UNESCO, „Recommendation on the development of adult education“ und den Überlegungen zum Prinzip des lebenslangen Lernens. Böhlau, Köln
- Knoll, Joachim (1998): „Lebenslanges Lernen“ und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationalen Operationalisierungen. In: Brödel, Rainer: Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 35-50
- Knoll, Joachim H. (1983): „Lebenslanges Lernen“ im Internationalen Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 279-287
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bertelsmann, Bielefeld
- Schemmann, Michael (2002): Lebenslanges Lernen als internationales Reformkonzept. Entwicklung und Trends. In: Strate, Ulrike/Sosna, Monika (Hrsg.) (2002): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE – Hochschule Weiterbildung) in der Universität Leipzig. 20./21. September 2001. Regensburg, S. 128-137
- Tuijnman, Albert/Boström, Ann-Kristin (2002): Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.1-2, S. 93-110

Es ist kennzeichnend für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, dem Konzept des Lebenslangen Lernens ambivalent gegenüber zu stehen, was Auszüge aus zwei Beiträgen verdeutlichen. Kade/Seitter (1998) deuten Lebenslanges Lernen als ein multifunktionales, offenes Konzept, welches Ambivalenzen zwischen „Emanzipation und Obligation“ (S. 52), zwischen „Risikobewältigung und Risikoerzeugung“ (S. 53) darstelle. Alheit/Dausien schreiben: „Lernen erhält eine neue Bedeutung: für die Gesellschaft als ganze, für die Bildungsinstitutionen und für die Individuen. Die veränderte Konnotation verweist freilich auf einen inneren

Widerspruch: Das neue Lernen wird zunächst politisch-ökonomisch ‚gerahmt‘. Ziele sind Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Anpassungskompetenz der ‚workforce‘. Gleichzeitig sollen aber auch die biographische Planungsfreiheit und das soziale Engagement der Individuen gestärkt werden. Lebenslanges Lernen ‚instrumentalisiert‘ und ‚emanzipiert‘ offenbar zugleich.“ (Alheit/Dausien 2002, S. 566, vgl. auch Field 2000, S. 133).

2.4 Lebenslanges Lernen – Ein Konzept zur Entwicklung des Lernens und des Bildungssystems

Der Begriff Lebenslanges Lernen entwickelt sich ab den 1960er Jahren, wobei es zunächst darum ging, Lernen über die zeitlich begrenzte Phase der Schule, der beruflichen und der Hochschulausbildung hinauszuführen. Dies war erforderlich, weil allen zu jeder Zeit Lernzugänge ermöglicht werden sollten und um „brachliegendes Humankapital“ nutzen zu können. Es war darüber hinaus auch notwendig, Humanressourcen gegenüber den ständig wachsenden Anforderungen moderner Wissensgesellschaften zu pflegen und weiterzuentwickeln.

In diesem Zusammenhang kristallisiert sich ein Lernverständnis heraus, das verschiedene Lernformen (formal, nicht-formal, informell) berücksichtigt, neue Lernorte eröffnet und sich über die gesamte Lebensphase erstreckt.

Charakteristisch für dieses erweiterte Verständnis sind Definitionen, die beim Lernen ansetzen (vgl. z.B. Europäische Kommission 2001, S. 9). Mit der „Lerndefinition“ ist das Konzept des Lebenslangen Lernens aber nicht erschöpft. Als „Grundprinzip (...), an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten“ (Europäische Kommission 2000, S. 3) solle, als „Leitprinzip“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 2), „framework“ (OECD 1996, S. 15), „Schlüssel zum 21. Jahrhundert“ (UNESCO 1997, S. 86) oder „Leitlinie“ (vgl. Dohmen 1996a) ist Lebenslanges Lernen ein bestimmender Gedanke zur Veränderung der Bildungssysteme oder gar, um „Systemgrenzen zu überwinden“ (Brödel 1998, S. 4). Zwischen Rahmenbedingungen und individuellem Lernen könne möglicherweise das Prinzip der Selbststeuerung Zusammenhang herstellen.

Zwischen einem auf dem individuellen Lernen basierenden Begriffsverständnis zur Realisierung des Lebenslangen Lernens zu einem strukturellen Verständnis, „allen Bürgern auf kontinuierlicher Basis qualitativ hochwertige Bildungsangebote zugänglich zu machen“ (Europäische Kommission 2001, S. 11), liegen Schritte vieler Akteure. Im Programm zum BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ zum Beispiel werden diese strukturellen Forderungen thematisiert. Es

geht dort um Konzepte, die Durchlässigkeit und Transparenz des Bildungssystems zu erhöhen, um modularisierte Angebotsformen, Nachfrageorientierung, Vernetzungsmöglichkeiten und um die selbstverständliche Stärkung des Lernenden (vgl. BLK 2001, S. 8ff).

3 Lernen in Lebensphasen

Charakteristisch für das Konzept des Lebenslangen Lernens ist, dass es den einzelnen Menschen mit seiner „Lernbiografie“ stärker in den Mittelpunkt der Wahrnehmung rückt. Deshalb liegt es nahe, eingangs „biographische Ansätze“ anzusprechen, bevor in den Unterkapiteln lebensphasenspezifische Aussagen referiert werden.

Ausgehend von der Beschäftigung mit Kindern hat sich in der Entwicklungspsychologie das Untersuchungsfeld der „Lebensspanne“ (engl. lifespan) entwickelt und damit als Anstoß für biographische Ansätze gewirkt (vgl. Überblicksartikel von Baltes 1900, Heckhausen 1996, Kaltschmid 1999, S. 98). Dabei hat man sich auch mit der konstruktiven Bewältigung von Krisen auseinandergesetzt, deren Gelingen z.B. stark von der subjektiven Deutung abhängt, aber auch durch sozialen Support gestützt werden kann (vgl. Montada 1996).

Ein Untersuchungsfeld der Soziologie ist um den Begriff „Lebenslauf“ zentriert. Dieser spricht Strukturierung und Formgebung durch Gesellschaft und Institutionen an (vgl. Kaltschmid 199, S. 101, Lenzen 2001, S. 917ff, Nittel 2001, S. 187f), wobei eher die überindividuellen Gesetzmäßigkeiten und z.B. der „Normallebenslauf“ interessieren. Eine Beobachtungsperspektive einerseits gegenüber dem subjektiven Sinn des individuell Erlebten und andererseits gegenüber objektivierbaren Lebensereignissen unterscheidet Biografie von Lebenslauf (vgl. Nittel 2001a, S. 55f.).

Die „Biografie“ bezeichnet die subjektiv sinnhaft interpretierte Lebensgeschichte im Zusammenhang zu objektivierbaren Ereignissen. Die Integration von subjektiver und objektiver Perspektive aus einer gewissen Distanz heraus, bereichert den Erkenntnisgehalt (vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 568, Nittel 2001, S. 55f). Diese Integrationsleistung wird auf individueller Ebene auch mit dem Begriff der „Biographizität“ umschrieben (vgl. Alheit 1990, Alheit/Dausien 2002, Nittel 2003, Kaltschmid 1999, Behrens-Cobet 2001).

„Ohne Biografie gibt es kein lernen, ohne Lernen keine Biographie.“ (Alheit/Dausien 2002, S. 378) Was ist „biografisches Lernen“? Die Bildungspraxis ermöglicht biografisches Lernen in der Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten, wobei Allgemeines (Geschichte, Politik, Gesellschaft) mit dem Besonderen in Verbindung gebracht wird. Ein Lernziel ist „der selbstbewußte Umgang mit der eigenen Geschichte“ (Behrens-Cobet 2001, S. 57) als Teil komplexer allgemeiner Zusammenhänge – also „Biographizität“. Wer sich aus wissenschaftlichem Inte-

resse mit biographischem Lernen befasst, betrachtet weniger einzelne Lernprozesse, sondern „Lernen als (Trans-)Formation von Erfahrung, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen (lifewide) Zusammenhang“ (Alheit/Dausien 2002, S. 574).

Bei den nun nachfolgend ausgewerteten Texten und Quellen wurde Wert darauf gelegt, sowohl Überblicksliteratur wie wissenschaftliche Beiträge in anwendungsorientierten Zeitschriften als auch einschlägige Studien mit einzubeziehen. Die Einteilung der Lebensphasen⁹ korrespondiert mit der Strukturierung der Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (BLK 2004).

3.1 Kinder

Eine gute Förderung in der frühkindlichen Entwicklungsphase (Familie, Kindergarten, Vorschulerziehung) ist in hohem Maße für die Herausbildung von Leistungspotenzialen verantwortlich, die die zukünftige Lernbereitschaft, die Neugierde und Freude am Lernen prägen können, weil die Lernprozesse späterer Jahre „entscheidend durch die frühkindlich ausgebildeten neuronalen Grundmuster bestimmt“ werden (vgl. Kasten 2003, S. 59). Neue Lehrpläne im Bereich der Kindertagesstätten sind auch ein Ergebnis aktueller Untersuchungen der Frühpädagogik auf institutioneller und konzeptioneller Ebene (vgl. z. B. Oberhuemer 2003).

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie, Kohlhammer, Stuttgart

Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg, S. 18-37

Krappmann, Lothar (2003): Kompetenzförderung im Kindesalter. In: Beiträge zur Wochenzeitung Das Parlament. B 9, S. 14-19

Oelkers, Jürgen (2003): Kanon oder Standards. Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung von schulischen Lernprozessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 21-34

Kindheit und Familie bilden einen nicht auflösbaren Zusammenhang. Die Familie ist die erste Bildungsstätte der Kinder. Hier werden "Daseins-Kompetenzen" entwickelt, die für das spätere Leben von grundlegender Bedeutung seien (vgl. Krappmann 2003). „Wie auch immer gefährdet, sozialstrukturell relativ und historisch überholbar, ist gegenwärtig doch die Familie der gesellschaftlich reguläre

⁹ Von wissenschaftlicher Seite gibt es hier unterschiedliche Modelle zur Einteilung in Lebensphasen (vgl. Fales 1996, Mader 2002, S. 514, in Bezug auf Lebenslanges Lernen z.B. bei Loch 1998).

Ort, an dem die basalen Bildungsprozesse vollzogen werden.“ (Mollenhauer 1999, S. 611) Deshalb werden auf die Kindheit bezogene Überlegungen und Vorstellungen im Zusammenhang mit dem Lebenslangen Lernen auch auf diese Einheit der Familie gerichtet.

Auf die Bedeutung der Familie für die kindliche Frühförderung verweisen die Ergebnisse der PISA-Studie. Daran knüpft auch die Studie "Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie" (vgl. BMFSFJ 2002) an. Darin wird u.a. auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg von Kindern und ihrer sozialen Umwelt abgehoben. Als ein besonderes Problem erweise sich der Umstand, dass Familien mit Migrationshintergrund spezifisch benachteiligt seien, denn Sprachvermögen sei eine Schlüssel-Kompetenz für den Bildungserfolg. Aber nicht nur die familiäre Sozialisation sei für den Bildungserfolg von Kindern wichtig. In der Studie wird weiter festgestellt, dass es an öffentlicher Anerkennung und Unterstützung von Elternschaft mangle. Insofern wird eine Aufwertung der Rolle der Eltern in der Wahrnehmung durch die Gesellschaft verbunden mit einem bedarfsgerechten Ausbau von Ganztagschulen und Ganztagsplätzen in Krippen und Tagesstätten gefordert (vgl. BMFSFJ 2002, S. 11 f.).

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule“ am bayerischen Staatsinstitut für Frühpädagogik unter der Leitung von Wassilios E. Fthenakis (vgl. Oberhuemer 2003) untersuchte, wie Basiskompetenzen (z.B. Lernkompetenz), Resilienz¹⁰, Transitionskompetenz¹¹ sowie Personen und Kontext bezogene Basiskompetenzen (wie z.B. Selbstwertgefühl, Neugier, Problemlösefähigkeit) angeeignet und vermittelt werden. Verbunden mit diesem Projekt war auch die Analyse internationaler curricularer Konzepte der Frühpädagogik, die Fthenakis (2003) aufgreift, um darzustellen, dass in der Postmoderne Ansätze Eingang gefunden hätten, die beispielsweise kulturelle, persönliche, soziale, geschlechtsbezogene Unterschiede aufnahmen. Damit gehe einher, dass es „kein einheitliches Bild vom Kind und von Kindheit geben“ (Fthenakis 2003, S. 26) könne. Zudem seien die neuen Curricula sozial-konstruktivistisch konzeptionalisiert, so dass Bildung ein sozialer Prozess „in einem spezifischen Kontext (... ist) an dem, neben Kindern und Fachkräften, auch Eltern und andere Erwachsene aktiv betei-

¹⁰ Die Fähigkeit, mit belastenden Situationen umzugehen

¹¹ Für Übergänge zwischen Lernumwelten

ligt sind“ (Fthenakis 2003, S. 27). Außerdem stellten die neueren Curricula “nicht mehr die Vermittlung von Kenntnissen, sondern von Lernkompetenzen in den Mittelpunkt” (Fthenakis 2003, S. 28). Der Übergang von der Vorschule zur Grundschule wird unter der Annahme betrachtet, dass dieser Übergang nicht Kontinuität sondern Diskontinuität repräsentiere, weshalb es wichtig sei, das Transitionsmodell zu konkretisieren (vgl. Fthenakis 2003, S. 33f). Die Ergebnisse des oben genannten Projekts sind für die Neubestimmung der Aufgaben und Funktionen der Kindertageseinrichtungen bedeutsam.

In seinem Beitrag "Kanon oder Standards? Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen" setzt sich Jürgen Oelkers (2003) mit den Ergebnissen der PISA-Studie mit Blick auf die Schule auseinander. Sein Beitrag ist ein Versuch, die Beziehungen des Konzepts Lebenslangen Lernens zur Schulwirklichkeit zu bestimmen. Oelkers definiert schulisches Lernen als Vermittlungs- und Aneignungsprozess von "trägem Wissen", das als Grundwissen und Grundlagenwissen in der Schule vermittelt werde. Er warnt unter dem methodischen Aspekt vor einer unreflektierten generellen Umstellung schulischen Lernens auf Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Projekt-Arbeit, wie es häufig im Diskussionszusammenhang des Lebenslangen Lernens gefordert werde. "Nicht jede neue Theorie ist schulgeeignet, umgekehrt bewahrt der Kanon didaktisch sinnvolle Bestände. Ressourcen der Lernfähigkeit werden nicht dadurch entwertet, dass an anderen Lernorten Wissen schnell zerfällt und unvorhersehbar erneuert wird". Und weiter führt er aus: "Die Schule hat das Problem der kontinuierlichen Erstausrüstung, und dieses Problem stellt sich unverändert mit jeder neuen Generation, also muss sich die Bestimmung der Inhalte diesen Problemen anpassen" (Oelkers 2003, S. 28).

3.2 Jugendliche

Bei der Sichtung der einschlägigen Standardwerke und von Beiträgen der Bildungsforschung fällt auf, „dass die Zuordnung der Jugendforschung zu den Forschungsgebieten der Bildungsforschung keineswegs selbstverständlich ist“ (Krüger/Grunert 2002, S. 495), da eher die Institutionen und Bildungsbereiche die Forschungsbereiche gliederten (vgl. Krüger/Grunert 2002, S. 495). Aus der eher individuenzentrierten Sicht heraus interessieren Lern- und Lebenszusammenhänge.

Gensicke, Thomas (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer, Frankfurt am Main, S. 139-212

- Krüger, Heinz-Herrmann/Grunert, Cathleen (2002): Jugend und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 495-512
- Linssen, Ruth/Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus (2002): Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer, Frankfurt am Main, S. 53-90
- Schulze, Gerhard (2000): Erlebnisgesellschaft. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 12, S. 3-6
- Ziehe, Thomas (2002): Öffnung der Eigenwelten. Bildungsangebote und veränderte Jugendwelten. In: Kursiv. Journal für Politische Bildung, H. 1, S. 12-17

Der soziale und kulturelle Strukturwandel mit seinen Hauptmerkmalen Individualisierung und Pluralisierung wird in der Jugendphase, also beim Übergang von Kindheit in das Erwachsenenalter, besonders virulent. Während in den 1950er und 1960er Jahren die Jugendphase für die Mehrzahl der Jugendlichen ein relativ kurzer Lebensabschnitt von geringer Eigenständigkeit war, habe sich seit den 1970er Jahren durch die Verlängerung der Pflichtschulzeit und die Ausweitung auf weiterführende Bildungsgänge die Jugendphase verlängert und zugleich entstrukturiert. Trotz dieser Veränderungen bliebe die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen sowohl im Bereich der Schule als auch in kulturellen und sozialen Zusammenhängen von Faktoren abhängig, die auf alte und neu entstandene soziale Ungleichheiten verwiesen (vgl. Krüger/Grunert 2002).

Überlegungen zur Gestaltung von Bildungsangeboten können durch die Analyse von Wertorientierungen Jugendlicher ergänzt werden. Gensicke (2002) arbeitet aus den Ergebnissen der Shell-Jugendstudie¹² vier Wertetypen heraus (vgl. Gensicke 2002, S. 160 ff.): „pragmatische Idealisten“, „robuste Materialisten“, „selbstbewusste Macher“ und „zögerliche Unauffällige“, wobei er insbesondere auf die „selbstbewussten Macher“ und deren Mentalität und Erziehung eingeht. Die „selbstbewussten Macher“ (Gensicke 2002, S. 186 ff.) hätten ein stark ausgeprägtes Selbstvertrauen, sie wollten sich für ihre Ziele einsetzen und auch gerne (wirtschaftliche) Verantwortung übernehmen. Trotz einer zuversichtlichen und positiven Grundhaltung empfänden sie dennoch viele Ängste und Bedrohungen. In ihrer Erziehung hätten die Jugendlichen dieses Wertetyps vermehrt „fordern und fördern“ erlebt. „Ihnen wurde bereits frühzeitig Verantwortung übertragen, viele geistige und kulturelle Anregungen vermittelt und sie wurden zur Selbstständigkeit erzogen.“ (Gensicke 2002, S. 193) Der Stil, mit dem „Macher“ erzogen würden, sei also fordernd, Anforderungen würden allerdings in einer anre-

¹² Das Altersspektrum der Befragten reicht über die hier angelegte Phase in die Phase „Junge Erwachsene“ hinaus.

genden und emotional stabilen Atmosphäre an das Kind herangetragen. Vor allem seien Erfolge durch Lob belohnt worden.

Auf der Datengrundlage der Shell-Studie werden zudem die Lebenswelten Familie, Schule, Freizeit näher untersucht (vgl. Linssen/Leven/Hurrelmann 2002). Mit Blick auf allgemeine Schulabschlüsse wird festgestellt (vgl. Linssen/Leven/Hurrelmann 2002, S. 63–75), dass der soziale Hintergrund nach wie vor den Besuch der Schulform bestimme und das Schichtgefälle hoch sei. Die Jugendlichen wüssten, wie wichtig hohe Qualifikationen für ihr individuelles Fortkommen und ihre gesellschaftliche Integration seien, wobei festzustellen sei, dass Mädchen durchschnittlich höhere Qualifikationen erwürben.

Für die Nutzbarmachung des Konzepts Lebenslanges Lernen für die Lebensphase „Jugendliche“ sind Forschungsergebnisse zur sozialen Lage Jugendlicher durch weitere Betrachtungsweisen zu ergänzen: Zum Beispiel durch den von Gerhard Schulze entwickelten Ansatz der "Erlebnisgesellschaft". Schulze beobachtet eine "paradigmenwechselnde Beziehung" von Ich und Welt: "Im alten Paradigma war die Welt das Gegebene, an das sich das Ich anzupassen hatte. Im neuen Paradigma hat sich das Verhältnis um 180 Grad gedreht – wenn überhaupt noch etwas als gegeben betrachtet wird, dann das Ich. Anzupassen hat sich die Welt, die in atemberaubender kurzer Zeit zu einem Ambiente größtmöglicher beliebiger Wünsche hochgerüstet wurde." (Schulze 2000, S. 3 ff.)

Lebenswelten von Jugendlichen konstituierten sich als relativ autonome Eigenwelten jenseits von sozialer Lage und Beteiligungsmöglichkeiten an der Gestaltung der Gesellschaft. Die Eigenwelten von Jugendlichen seien zu ihrer eigenen Leitkultur geworden. Die Alltagskultur werde weniger durch die Anforderungen der Arbeitswelt geprägt als von der "Populärkultur mit ihren Video-Clips, TV-Soaps, Handys, SMS, Love-Parades, Musik", um nur einige Merkmale zu nennen. Diese Alltagskultur erlaube es den Jugendlichen, sich durch den Aufbau einer eigenen Parallelwelt von den Eltern und deren Institutionen zu unterscheiden. (vgl. Ziehe 2000, S. 12)

Das Konzept der Erlebnisgesellschaft als Teil der Wissensgesellschaft bliebe weder für den Prozess des selbst aneignenden Lernens noch für makro- und mikrodidaktische Überlegungen folgenlos. Eine Voraussetzung sei, dass diese Eigenwelten von Jugendlichen von den Erwachsenen auch akzeptiert und die veränderten Mentalitäten von Jugendlichen nicht desavouiert würden (vgl. Ziehe 2000). In dem Maße, wie die Populärkultur der Jugendlichen an Stellenwert und Bedeutung für sie gewinne, verliere die "Hochkultur, der sich die meisten Pädagogen und Lehrkräfte zugehörig fühlen" (Ziehe 2000, S. 16) an Relevanz für die

Jugendlichen. Nun liegt der Schluss nahe, im Sinne von Teilnehmerorientierung mit pädagogischen Angeboten an die Eigenwelten der Jugend anzuknüpfen. Dem widerspricht Ziehe. Er empfiehlt stattdessen die Einführung methodischer und stilistischer "Momente von Fremdheit". Gerade der Kontrast zum stets Gewohnten sei unter pädagogischen Gesichtspunkten und damit auch im Sinne des Lebenslangen Lernens interessant und von Bedeutung. Dabei dürfe es aber nicht um eine "neue pädagogische Härte" gehen und nicht um ein „Zurück zur Kultur“ (der Älteren) (Ziehe 2000, S. 16). Notwendig sei ein kommunikativ sensibles Anbieten von anderen Weltzugängen, die aus den Eigenwelten herausführten. Bildungsangebote müssten als Unterscheidungsangebote zu den Eigenwelten von Jugendlichen entwickelt werden. So würden sie nicht als Angriff, sondern als eine professionell präsentierte Ergänzung bzw. Alternative von den Jugendlichen verstanden (vgl. Ziehe 2000, S. 17).

3.3 Junge Erwachsene

Viele Menschen im Alter von 18 bis 25 Jahren¹³, befinden sich in einer sozial schwierigen Lage. Vielfach ist ihre Lernsituation unvollkommen und sie verfügen noch über keinen bzw. nur einen für Erwerbstätigkeit nicht verwertbaren Schul- oder Berufsabschluss. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, die Potenziale Lebenslangen Lernens auch für die Gruppe junger Erwachsener fruchtbar zu machen. Denn sie sind es, die in der Zukunft verantwortlich in Beruf und Gesellschaft tätig sein werden. In vielerlei Hinsicht ähnelt ihre Situation der von Jugendlichen. Auch ihr Heranwachsen ist von den vielfältigen Veränderungen betroffen, die mit dem technischen und sozialen Wandel verbunden sind. Beruf und Lebenslauf sind im Regelfall nicht mehr in der Weise planbar, wie es für die heutige ältere Generation noch selbstverständlich war. Dabei verfügen viele Heranwachsende über hohe Kompetenzen, z.B. in der Handhabung von Informations- und Kommunikationstechniken. Diese Kompetenzen sind jedoch kein Garant für einen Ausbildungsplatz und auch nicht für eine gesicherte berufliche Perspektive. Auch ein Arbeitsplatzwechsel gehört immer häufiger zur Alltagserfahrung. "Wie aber finden sich junge Erwachsene in dieser neuen Welt zurecht? Wie und woran orientieren sie sich? Welche Werte sind für sie bewusstseinsbildend und handlungsleitend? Welche Möglichkeiten bieten sich jungen Erwachsenen, sich mit

¹³ Definition der Phase „Junge Erwachsene“ in der Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (BLK 2004, S. 23): vom Ende der Schulzeit bis zur Aufnahme einer geregelten Berufstätigkeit.

Fragen auseinander zu setzen, die mit ihrer Lebensgestaltung und ihren Lebensentwürfen zu tun haben?" (VHS-NRW/Landesinstitut 2001, S. 7f.)

Richter, Ingo (2000): Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 27-33

Tully, Klaus J. (2001): Jugend und junge Erwachsene. Zu den Räumen, die Bildung Jugendlichen öffnet. In: VHS-NRW/Landesinstitut (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V./Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (Hrsg.): Die nächste Generation – Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen, Bd. 1, Soest, S. 42-66

VHS-NRW/Landesinstitut (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V./Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (Hrsg.) (2001): Die nächste Generation – Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen, Bd. 1, Soest

In der hier skizzierten Phase ändern sich die Lernformen mit dem Übergang zu weiterführenden Ausbildungsgängen stark. Es wird einerseits wichtig, mit welchen Kenntnissen und Fertigkeiten die Schülerinnen und Schüler ausgestattet sind, aber auch, welche Lernstrategien die jungen Erwachsenen an der Hand haben, um stärker selbst gesteuert lebenslang zu lernen und Umbrüche zu bewältigen. Die Ergebnisse der PISA-Studie der OECD haben hier aufmerken lassen. Erschreckend sei der hohe Anteil an "Risikoschülern, die am Ende der Sekundarstufe I nicht über die Kompetenzen verfügten, die beim Übergang in die Berufsausbildung bzw. auf die Oberstufe der Schulen vorausgesetzt werden" (Roeder 2003, S. 181). Ausbildungsplatzanbieter diskutieren dies unter dem Stichwort „Ausbildungsreife“ und verweisen ebenfalls auf PISA (vgl. z.B. Zedler 2003). Dort wurde 2000 die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen einbezogen und mit Leseleistung in Beziehung gesetzt. „Die Leseleistung (...) der Schülerinnen und Schüler mit generell starken Lernermerkmalen liegt um rund eine Kompetenzstufe höher als die der Lerner mit insgesamt schwachen Merkmalen. Das zeigt, wie wichtig es ist, Motivation, selbstbezogenes Vertrauen und Lernstrategieeinsatz als wesentliche Aspekte für eine Leistungsverbesserung zu betrachten.“¹⁴ (Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 57, vgl. Artelt/Demmrigh/Baumert 2001, S. 293f.)

¹⁴ Gemessene Merkmale von Schülerinnen und Schülern als Lerner: Memorierstrategien, Elaborationsstrategien, Kontrollstrategien, instrumentelle Motivation, Interesse am Lesen, Interesse an Mathematik, Anstrengung und Ausdauer, Selbstwirksamkeit, Lese-Selbstkonzept, Mathematik-Selbstkonzept, Akademisches Selbstkonzept, Präferenz für kooperatives Lernen, Präferenz für wettbewerbsorientiertes Lernen. (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S.13ff)

Die gemeinsame Publikation von Landesinstitut und VHS-Landesverband NRW (VHS-NRW/Landesinstitut 2001) untersucht in 14 Beiträgen das Lernen von jungen Erwachsenen. Neben grundsätzlichen Artikeln zum Lernen junger Erwachsener werden Ergebnisse empirischer Studien referiert, das Weiterbildungs-Angebot für junge Erwachsene analysiert und es werden Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus Praxis-Erfahrungen gezogen.

So wird u.a. festgestellt, dass die Angebote insbesondere der Weiterbildungseinrichtungen in öffentlicher Verantwortung zu wenig die spezifischen Lebenssituationen und Lerninteressen junger Erwachsener berücksichtigen. Ebenfalls stünden die eher traditionellen Lehr- und Lernformen den Erwartungen und Wünschen junger Erwachsener entgegen. Die Lernorte der Weiterbildung erinnerten die Jugendlichen zu sehr an schulische Unterrichtsräume. Zudem sähen die Jugendlichen einen Mangel an Atmosphäre und Ambiente. (VHS-NRW/Landesinstitut 2001, S. 7f.)

Als erfolgreich hätten sich Konzepte erwiesen, die kurzfristig aktuelle Themen präsentieren, eher auf Handlungsorientierung und Projekt-Formen des Lernens setzen, neue Medien einbeziehen und organisiertes Lernen in den Einrichtungen mit von den jungen Erwachsenen selbst organisiertem mediengestütztem Lernen zu Hause vernetzen. Weiterbildung mit jungen Erwachsenen wird als eine fachbereichsübergreifende Aufgabe angesehen. Die Sicherstellung einer erfolgreichen Teilnahme am Arbeitsleben, die Unterstützung bei der konstruktiven Lebensgestaltung des Einzelnen und die Stärkung sozialen Zusammenhalts werden als Leitziele für die Bildung und Qualifikation junger Erwachsener formuliert, für die in den Institutionen die Voraussetzungen zu schaffen seien. (vgl. VHS-NRW/Landesinstitut 2001)

Klaus J. Tully vom Deutschen Jugendinstitut in München konkretisiert die Konsequenzen, die sich aus der Verlängerung der Jugendphase ergeben. Seine Befunde decken sich im Wesentlichen mit den analytischen Befunden von Schulze bezogen auf die Gruppe der Jugendlichen. Hinsichtlich der pädagogischen Schlussfolgerungen finden sich viele Gemeinsamkeiten mit den Empfehlungen von Thomas Ziehe. Tully spricht von der Entstrukturierung der Jugendphase, womit er die Auflösung der Bindung zwischen Bildungsinstitution und Beschäftigungssektor meint. In diesem Prozess der Entstrukturierung gewannen die Bildungseinrichtungen eine neue Bedeutung. Er spricht sich für eine Öffnung der Institutionen für informelle und nicht-formale Angebote aus. Schulen und außerschulische Institutionen sollten neben ihrer originären Aufgabe Orte für Treffs, für Austausch und für kulturelle Bildung sein, wenn Bildung nicht mehr wie in frühe-

ren Zeiten primär zur Vorbereitung auf den Beruf begriffen werden könne (Tully, 2001 S. 42 ff.).

Dabei dürfe nicht außer Acht bleiben, dass die meisten Jugendlichen nach wie vor über eine ungebrochen hohe Arbeitsorientierung verfügen. In der Zukunftsplanung von Jugendlichen habe Arbeit nach wie vor einen hohen Rang. Dies belege eine Befragung von Lebenskonzepten Jugendlicher.

Die Frage, wo der Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen stattfindet, wird von Ingo Richter weiter präzisiert. Orte des Kompetenzerwerbs außerhalb von Bildungsinstitutionen seien „der familiäre Lebensraum, die medial vermittelte Information und Kommunikation (...), Nachbarschaft, Peers, Freizeitgruppen (...), organisierte Gemeinschaften, die Betriebe und die sonstigen Arbeitsstätten“ (Richter 2000, S. 44) ¹⁵.

Richter begreift die Familie, das Fernsehen, Freizeiteinrichtungen nicht als zweckgerichtete Bildungsinstitutionen. Sie böten jedoch "Gelegenheitsstrukturen des Kompetenzerwerbs" (Richter 2000, S. 45). Es müsse jedoch berücksichtigt werden, dass sich die Lebenswelten von Jugendlichen ständig entwickeln, verändern und auch auflösen würden. Eine Pädagogisierung informeller Bildungsorte begreift Richter als "Tod des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt" (Richter 2000, S. 45). Jugendliche und auch Kinder hätten ein feines Gespür dafür, wann die Erwachsenen ihre Lebenswelten zum Zwecke der Bildung umfunktionierten.

„Orte informeller Bildung dürfen nicht in das System der formellen Bildungsinstitutionen eingefügt werden. Die Bedeutung der Informalität von Bildungsprozessen schließt jedoch ihre öffentliche Anerkennung nicht aus. Bildung sollte zum Image der Orte informeller Bildung gehören, und in den Bildungsbiografien sollten die Orte informeller Bildung nicht verschwiegen, sondern vielmehr deutlich bezeichnet werden. Unter besonderen Bedingungen könnte man auch an Zertifizierungen und Akkreditierungen denken.“ (Richter 2000, S. 53) Richter spricht sich wie die anderen genannten Autoren für eine Aufwertung informeller Bildung aus.

3.4 Erwachsene

Als Erwachsenenalter kann die Zeit zwischen der frühen Erwachsenenphase und dem höheren und hohen Alter bezeichnet und charakterisiert werden. Wilhelm Mader (2002) spricht in dem Zusammenhang von einem "mittleren Erwachse-

¹⁵ Einer der zehn Beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU ist die „Förderung des Aufbaus von Humankapital und des lebenslangen Lernens“ (vgl. Schmid 2004)

nenalter" zwischen dem 30. und 60. Lebensjahr, das er wie folgt beschreibt : Der so eingegrenzte Zeitraum sei der Abschnitt des persönlichen Lebenslaufs, der im Regelfall mit intensiver beruflicher Arbeit, vielen sozialen und gesellschaftlichen Aktivitäten und einem breiten Engagement angefüllt sei. In dieser Zeit entwickle der Einzelne seine beruflichen und sozialen Kompetenzen, bringe weiterhin kontinuierliche Anpassungsleistungen an Veränderungen in seiner Arbeitswelt, in seinen sozialen Milieus und kulturellen Zusammenhängen. Er nutze die ihm zugänglichen Möglichkeiten des Lernens und der Weiterbildung auf vielfältige Weise und realisiere sie sozusagen "im Normalvollzug" seines Lebens. Schwerpunkt seiner Lernaktivitäten seien Anforderungen, die sich aus dem Beruf und der Erwerbsarbeit ergeben.

Die Bedeutung der im Folgenden dargestellten Publikationen liegt darin, dass sie helfen, den Stellenwert des "biografischen Lernens" (vgl. Einleitung dieses Kapitels) im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen zu bestimmen.

- | |
|--|
| Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Luchterhand, Neuwied |
| Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Leske & Budrich, Opladen |
| Mader, W.: Bildung im mittleren Erwachsenenalter. (2002) In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich 2002, S. 513–527 |
| Nittel, Dieter (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Bertelsmann, Bielefeld, S. 71–93 |
| Siebert, Horst (2001a): Lernen Erwachsene heute anders als ihre Eltern? – Neue Untersuchungen zum Lernen Erwachsener. Blatt 8.120, Juli 2001 In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand, Neuwied |

Ein Ausgangspunkt des Beitrags von Mader ist das in den frühen 1970er Jahren entwickelte Zielgruppenkonzept. Viele der in den Folgejahren entwickelten und durchgeführten zielgruppenorientierten Bildungsmaßnahmen betrafen die Altersspanne zwischen dem 30. und 60. Lebensjahr, ohne jedoch in den Begründungen und didaktischen Strukturierungen "auf eine spezifische Eigenständigkeit einer solchen Lebensphase zu rekurrieren" (Mader 2002, S. 515). Zwar könne eine Zielgruppe anhand von Altersphasen beschrieben und definiert werden (z.B. Frauen zwischen Familie und Beruf). Allerdings sei zu berücksichtigen, dass Altersphase und Lebensphase nicht zwangsläufig überein stimmten: So ist bei der Zielgruppe "Arbeitslose ohne Berufsausbildung" die Altersphase ein nachgeordneter Aspekt.

Für Mader ist das mittlere Erwachsenenalter am wenigsten durch die Altersphase geprägt, sondern stärker durch die gesellschaftlichen Aufgabenbestimmungen

und -erwartungen (vgl. Mader 2002, S. 517). Das mittlere Erwachsenenalter sei eine unscharfe Kategorie. Mader arbeitet drei mit Lebensabschnitten verbundene „Leistungsprofile mit (...) Bezug zu möglichen Bildungsanstrengungen“ aus (Mader 2002, S. 519):

- einen durch Entwicklung und Ausbildung dominierten Abschnitt,
- einen durch berufliche Wissensaneignung und soziale Positionierung dominierten mittleren Lebensabschnitt und
- einen durch freies Lernen und individuelle Sinnstiftung dominierten letzten Lebensabschnitt.

Mader legt Wert auf die Feststellung, dass nicht die Bildungswissenschaften, sondern die modernen Gesellschaften selbst ein mittleres Lebensalter als eigenständige Phase mit profilierten und abgrenzbaren Aufgaben geprägt hätten, ohne es jedoch zu einer verbindlich definierten "Institution" werden zu lassen (vgl. Mader 2002, S. 521). Die „Frage nach der „Erwachsenheit““ (Siebert 2001a, S. 28) aus anthropologischer Sicht sei klärungsbedürftig, so Horst Siebert, der in seinem Beitrag Ergebnisse zum Lernen Erwachsener aus verschiedenen Forschungsfeldern darstellt. Auch für Dieter Nittel (2003) ist der Erwachsene ein schwieriger, kaum noch zu definierender Adressat für Bildungsangebote. Das Leben der Erwachsenen vollziehe sich in der Parallelität von unterschiedlichen Optionen und Rollenmustern. Immer neu entscheide sich der Erwachsene bewusst „in welcher Situation welches Rollenskript adäquat erscheint“ (Nittel 2003, S. 76). Um den Erwachsenen in der Moderne aus pädagogischer Sicht zu bestimmen, beschreibt Nittel die Begriffe "Biografizität" (vgl. auch Einleitung dieses Kapitels) und "Generativität", mit der die Einbeziehung anderer Menschen und ihrer Sichtweisen in die Gestaltung des Lebens verbunden sei.

Aus dem Blickwinkel der Akteure dieser Lebensphase betrachtet, ergebe sich eine weitere Perspektive. Für den Einzelnen sei das mittlere Erwachsenenalter „eine Option (...), deren Form und Inhalt in gestalterischen und überwiegend individuellen Bildungsanstrengungen erst gebildet werden muss“ (Mader 2002, S. 526. Dabei kann der Ansatz des biografischen Lernens eine wichtige Hilfe sein, um den erlebten Alltag als Erwachsener zu erfassen und zu thematisieren.

Behrens-Cobet und Reichling (1997) haben den Zusammenhang von Biografie und Alltag unter dem Blickwinkel des politischen Lernens betrachtet. Aber auch andere Bereiche, wie etwa die kulturelle, religiöse oder auch politische Bildung hätten biografische Impulse in sich aufgenommen. In der beruflichen Bildung sei das biografische Lernen bisher weniger angekommen. Einen Ansatzpunkt könnten berufsbiografische Brüche wie z.B. Entlassungen bilden, die einen Anlass darstellten, über die biografische Bedeutung des Berufs zu reflektieren. Bei der

Untersuchung von „Kompetenzbiografien“ durch John Erpenbeck und Volker Heyse war z.B. dass die Wahrnehmung und produktive Verarbeitung von „kritischen Lebensereignissen“ auffällig (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 453).

Kade und Seitter haben 1996 eine biografieanalytische Studie vorgelegt, die langjährige Funkkollegteilnahme als Formen Lebenslangen Lernens untersuchte. „Die Logik seines Prozesses (Lebenslangen Lernens, B.D.) ist eher die eines nicht rationalisierbaren Suchprozesses im Spannungsfeld von institutionellen Angeboten, biographischen Prozessen, alltäglicher Lebenspraxis und kontingenten historischen oder individuellen Ereignissen. (...) Man kann sagen, dass sich Erwachsene ihre individuell je besonderen Spuren in einem gesellschaftlichen Kraftfeld von Bildungsmöglichkeiten suchen. Zuweilen stehen sie ihren langjährigen Lernprozessen auch eher fassungs- und begriffslos gegenüber. Die Interviewten werden vom Zweifel an ihren Aktivitäten heimgesucht und wissen dann etwa nicht zu sagen, ob und welchen Sinn ihr Lernen überhaupt hat; was nicht ausschließt, daß sie etwa ihre langjährige Teilnahme am Funkkolleg umso nachdrücklicher zu begründen versuchen. Insgesamt deutet sich indes eine Tendenz an, daß Erwachsene die soziale Realität des lebenslangen Lernens in hohem Maße zum selbstverständlichen Moment der Lebensführung machen, auf das sie sich reflexiv beziehen.“ (Kade/Seitter 1996, S. 250f)

Es wird hierbei auch die „Praxisrelevanz außerinstitutioneller, selbst gesteuerter Lernprozesse“ (Siebert 2001a, S. 6) deutlich. Die bisher erlebte, die aktuelle und vorausgesehene Lebens(um)welt hat großen Einfluss. Wenn man beim Lebenslangen Lernen Erwachsener „die Teilnehmer als Handlungssubjekte begreift, die sich Bildungsangebote individuell aneignen und von deren Interessen es abhängt, wie sie diese für sich im Rahmen ihrer Lebensführung nutzen“ (Kade/Seitter 1996, S. 20) wird deutlich: das (institutionell) Angebotene (Vermittlung) ist nicht das (individuell) Gelernte (Aneignung).

3.5 Ältere

Die Frage, wie Ältere lernen, was sie lernen und was sie mit dem Gelernten anfangen können, hat in der jüngeren Zeit an Bedeutung, gar an Brisanz gewonnen. Die Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die mit den Stichworten demographischer Wandel, Eintritt ins Rentenalter mit 67 Lebensjahren, möglicher Altersarmut und Frühverrentung gekennzeichnet sind, wirft ein neues Licht auf den Zusammenhang von Lebenslangem Lernen und Älteren.

Die Beschäftigung mit dem Lernen Älterer ist nicht neu. Man setzt sich z.B. mit den Entwicklungsreserven im Alter, mit Fragen der Gerontologie und der Intelli-

genz (vgl. Baltes 1990) oder auch mit dem Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand auseinander (vgl. Knopf 1999). Die Thematisierung der Bildung im Alter als eigenständige pädagogische Aufgabe habe sich parallel mit der Ausdehnung einer selbstständigen Altersphase entwickelt, die relativ frei von beruflichen und familiären Verpflichtungen sei (vgl. Kade 1994a/1994b).

Dohmen, Günther (2000): Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen. Ansätze zur Überwindung akuter Hindernisse für das Weiterlernen einer wachsenden Mehrheit der Erwachsenen. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn
<http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 222–245

Kade, Sylvia (1994a): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main

Kade, Sylvia (1994b): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main

Kruse, Andreas/Maier, Gabriele (2002): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 529–544

Kruse und Maier (2002) erläutern den Bildungsbegriff für das Lebensalter der Älteren als Prozess und als „Gewinn“ von Entwicklungsprozessen. Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne in Bezug auf das höhere Lebensalter befasse sich insbesondere mit den Bedingungen der Möglichkeit dieser Gewinne. Diese „Gewinnchancen“ seien abhängig von den im Laufe des Lebens erworbenen Erfahrungen und dem vorhandenen Wissensbestand. Entwicklungsgewinne entstünden aber nur als Ergebnis einer Forderung an sich selbst, und zwar der Forderung, sich aktiv mit sich selbst und mit der eigenen Umwelt auseinander zu setzen. Nur wenn diese Forderung eingelöst würde, seien auch gesellschaftliche Veränderungen und die Anpassung an Innovationen – beispielsweise im Bereich Informationstechnik – produktiv zu bewältigen. Mögliche Entwicklungsverluste seien in der Abnahme „der kognitiven Umstellungsfähigkeit, der Fähigkeit zur Lösung neuartiger kognitiver Probleme sowie in der Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung“ (Kruse/Maier 2002, S. 329) zu sehen.

Bildung nehme im höheren Alter eine Unterstützungsfunktion wahr, die Kompetenz zugleich erhalte und fördere. Diese Funktion ist unter drei Gesichtspunkten bedeutsam. Erstens erweise sich die Kompetenz der Älteren als "Humanvermögen", zweitens ermögliche Bildung in dem beschriebenen, unterstützenden Sinn eine "Produktivität des Alters" und drittens weise sie auf "Lern- und Veränderungspotenziale" hin (vgl. im folgenden Kruse/Maier 2002, S. 532ff.). Das Humanvermögen der Älteren müsse allerdings auch von der Gesellschaft abgerufen werden. Mit anderen Worten: Man muss das Wissen und die Kompetenz der Äl-

teren auch wollen. Dafür müssten Rahmenbedingungen infrastruktureller Art geschaffen werden, damit z.B. ehrenamtlich tätige ältere Menschen auch in der Lage wären, ihre Erfahrungen und ihr Wissen effektiv zur Verfügung zu stellen. Ein Themenfeld stelle hier der "intergenerationale Dialog" zwischen den verschiedenen Generationsangehörigen dar. Orte der Realisierung des Dialogs könnten die Schule, Geschichtswerkstätten, Volkshochschule und andere Bereiche sein. Ältere Menschen nähmen dabei selbst Bildungsfunktionen für andere Menschen wahr und lernten umgekehrt von den Sichtweisen und Kompetenzen der Jüngeren. Die Autoren sehen in diesem intergenerationalen Dialog ein bedeutsames Bildungspotenzial für alle Beteiligten.

Damit Selbstständigkeit und Selbstverantwortung auch im Alter erhalten bleibe, müsse dem altersbedingten Verlust von kognitiver und alltagspraktischer Kompetenz z.B. durch kognitives und alltagspraktisches Training im Alter entgegengewirkt werden; dies gilt auch in Bezug auf Lernkompetenz und Gedächtnis. So sehr die Bildungsbeteiligung Älterer wünschenswert und anzustreben sei, sei eine entsprechende Entwicklung in der Praxis noch nicht festzustellen.

Günther Dohmen stellt in seinem Beitrag einleitend fest, dass der Besucheranteil von Senioren ab 65 an Veranstaltungen der Volkshochschulen nicht mehr als 6% betrage (vgl. Dohmen 2000, S. 222). Weiterbildungs-Abstinenz sei ein wichtiges Hemmnis zur Realisierung des lebenslangen Lernens von Älteren. Häufig sei mit Beendigung der Erwerbstätigkeit auch ein Abschied vom Lernen verbunden. Mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben würden viele wichtige Verwendungs- und Anerkennungszusammenhänge für das Lernen aufgelöst. Dohmens Einschätzung deckt sich mit den Ergebnissen aus der aktuellen Studie zu Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 32)¹⁶. Die Erfahrung, nicht mehr gebraucht zu werden, könne die gesamte bisherige Sinnorientierung für ein Weiterlernen in Frage stellen. Auch mögliche altersbedingte Funktionsdefizite und gesundheitliche Beeinträchtigungen wirkten sich negativ auf Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit aus und beeinträchtigten auf diese Weise auch die Motivation zum Lernen, zumindest in öffentlichen Räumen. Insbesondere ältere Männer beschränkten sich auf "privates Selbstlernen" zur unmittelbaren Problembewältigung in ihrer vertrauten Erfahrungswelt, da unbequeme Wege, nachlassende Energie am Abend, schlechtes Hören und Sehen etc. hohe Hürden für sie darstellten, die einer Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen entgegenstünden.

Dohmen sieht jedoch eine Reihe von Möglichkeiten zur Überwindung der hier skizzierten Lernprobleme und Teilnahmehindernisse. Als eine wichtige Bedingung sieht er die Schaffung von offenen, alltags- und erfahrungsnahen Formen des Lernens. Auch sieht er in individuell zugeschnittenen Formen von Lernberatung und insgesamt verbesserten altersgemäßen Dienstleistungen von Bildungseinrichtungen eine gute Chance, älteren Menschen Lernangebote nahe zu bringen (Dohmen 2000, S. 224f.).

Dohmen weist auf die Bedeutung von Lernen für sinnvolle gesellschaftliche Tätigkeiten hin. Ältere müssten allerdings auch bereit sein, sich diese sinnvollen gesellschaftlichen Tätigkeiten ggf. selbst zu schaffen, sofern sie ihnen nicht von der Gesellschaft angeboten werden. So gesehen sei die Beschäftigung mit dem Lernen von Älteren auch eine politische Frage. Die Verbesserung von lernerleichternden Dienstleistungen, die Ausweitung des methodischen Repertoires und die Erschließung neuer Erfahrungs- und Lernräume seien wichtige Voraussetzungen, um die biografische Phase des Alters im generationsübergreifenden Konzept Lebenslangen Lernens produktiv und wechselseitig positiv gestalten zu können. Was die Ergebnismessung von Lernprozessen Älterer und ihr tatsächlicher Beitrag an der Gestaltung der Gesellschaft anbelangten, könnten jedoch nicht die gleichen Maßstäbe und Kriterien angewendet werden, die für die Leistungsbemessung von berufstätigen Erwachsenen oder Jugendlichen zu Grunde gelegt würden. Lebenslanges Lernen in der Lebensphase der Älteren bedeutet zusammengefasst folgendes:

- Das Lernen in seinen vielfältigen Formen und Möglichkeiten nutzt zunächst dem älteren Lernenden selbst. Es sichert seine ganzheitliche Handlungskompetenz und soziale sowie kulturelle Produktivität, es mindert altersbedingte kognitive und geriatrische Probleme bzw. Defizite.
- Die bei Älteren vorhandenen Erfahrungen und durch ein langes Leben erworbenen Wissensbestände und Problemlösungskonzepte können in einem intergenerationalen Dialog nutzbar gemacht werden. Davon profitieren nicht nur die im Beruf Stehenden oder Jugendliche, sondern die Älteren. Persönliche Weiterentwicklung und die Mitwirkung an gesellschaftlicher Gestaltung wird zu einer gemeinsamen Aufgabe.
- Dieser hier beispielhaft genannte intergenerationale Dialog stellt einen Beitrag zur Konkretisierung der Möglichkeiten Lebenslangen Lernens dar.

¹⁶ In Auftrag gegeben durch „die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Ausführlichere Besprechung siehe Kapitel 4.8, S. 54)

4 Entwicklungsschwerpunkte Lebenslangen Lernens

In den Abschnitten dieses Kapitels sind Aussagen zu ausgewählten Elementen Lebenslangen Lernens zusammengestellt, wie sie in der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ als Entwicklungsschwerpunkte formuliert sind: Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens, Chancengerechter Zugang.

4.1 Einbeziehung informellen Lernens

In jüngster Vergangenheit gewinnt die Erkennung und Anerkennung informellen Lernens als wichtige Aspekte des Lebenslangen Lernens zunehmend an Bedeutung.

Auf der Basis eines Lernbegriffes, der das bewusste kognitive Verständnis des Lernens um die unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Informationen erweitert, definiert Dohmen informelles Lernen wie folgt: „Es bleibt jedenfalls als ausschlaggebendes Kriterium für das informelle Lernen, dass es nicht in spezifischen Lernveranstaltungen und Bildungsinstitutionen angeleitet, organisiert, betreut und kontrolliert wird, sondern dass die Lernenden es jeweils direkt in unmittelbaren Anforderungssituationen (mehr oder weniger bewusst) praktizieren, um in ihrer Umwelt besser zurechtzukommen“ (Dohmen 2001, S. 26).

In der „Unterteilung von Lernbereichen nach dem Grad der Formalisierung und Strukturierung in formales Lernen, nicht-formales Lernen und informelles Lernen aus dem Blickwinkel der Lernenden“ (Nuissl/Pehl 2004, S. 36) definiert die Kommission der Europäischen Gemeinschaften informelles Lernen als: „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder „inzidentell“/beiläufig)“ (Europäische Kommission 2001, S. 33).¹⁷

Die Entwicklungen um das informelle Lernen vollziehen sich auf den Ebenen der Bildungspolitik, der Bildungsforschung sowie der Bildungspraxis. Im Hinblick auf

¹⁷ Die Begriffserläuterungen von Coombs und Ahmed dazu (vgl. 1974, S. 7ff., vgl. auch Fußnote 4) beziehen sich insbesondere auf „typische“ Lernorte.

unterschiedliche Entwicklungsphasen öffentlicher Anliegen befindet sich der Diskurs in Deutschland aktuell im Übergang zwischen *Emergenzphase*, in der die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit informellem Lernen und informell erworbenen Kompetenzen im Rahmen von Forschungsprogrammen, Kongressen und Tagungen mit dem Ziel einer detaillierten Problemdefinition und der Formulierung von Gestaltungsvorschlägen für die Praxis geführt wird, und *Aufschwungphase*, in der die wissenschaftliche Diskussion zunehmend in eine öffentliche Diskussion überführt wird. Grundlage hierfür sind unterschiedliche explorative Arbeiten, in denen der Versuch einer Systematisierung des Feldes unternommen wird. Vor diesem Hintergrund sind auch die hier angeführten Texte zu verstehen, die so etwas wie einen ersten strukturierenden Kristallisationskern im neu entstandenen Feld des informellen Lernens und der informell erworbenen Kompetenzen bilden.

Bjørnavold, Jens (2000): Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Thessaloniki

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn

Weiß, Reinhold (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster, New York, München, Berlin, S. 433-493

Ausgangspunkt der Publikation von Dohmen (2001) ist die Feststellung, dass das Lebenslange Lernen aller zur neuen sozialen Frage in der modernen Wissensgesellschaft würde (vgl. Dohmen 2001, S.7). Diese Entwicklung sei an Deutschland bislang jedoch „eigenartiger Weise“ vorbeigegangen (Dohmen 2001, S.10). Der Autor weist insbesondere auf die Bedeutung der Entwicklung brachliegender Kompetenzpotenziale für die Verbesserung persönlicher Entwicklungschancen und Partizipationsmöglichkeiten im Gemeinwesen, v.a. für Personen mit Schwierigkeiten im Umgang mit dem formalen Bildungssystem hin. Eine Herausforderung sieht er mit Blick auf das Selbstverständnis von Bildungseinrichtungen. Aus der Sicht von (Weiter-) Bildungsinstitutionen sei der Lernbereich informellen Lernens so zu erläutern: „Informeller Weiterbildung fehlt die organisatorische Struktur einer (Weiter-)Bildungseinrichtung. Die Lernprozesse sind nicht durch ein nach Lernzielen strukturiertes oder auf bestimmte Lernzeiten ausgelegtes Angebot geprägt. Gleichwohl sind mit der Schaffung von förderlichen Lernumgebungen für informelles Lernen (z.B. in Betrieben) durchaus Ziele verbunden. Auch der Lernmittelmarkt und die Medien machen Angebote (Bücher, Zeitschriften, CD-ROM, Internet, Fernsehsendungen etc.). Ob und wie sie zielgerichtet oder beiläufig genutzt werden, entscheiden Lernende selbst.“ (Nuissl/Pehl 2004, S.

36f). Dohmen (2001) schreibt den Institutionen zunehmend eine beratend-unterstützende Aufgabe zu. Zu fördern sei ein erkundend-recherchierendes Lernen als Schlüssel für den erfolgreichen Umgang mit einer sich schnell verändernden Umwelt. Mit Hilfe von IuK-Technologien und neuen Lernservice-Modellen mit unterschiedlichen Unterstützungsfunktionen und Organisationsformen sollten die Lernenden mehr unterstützt werden, ihr Lernen bei den wechselnden Lernanforderungen von außen bewusster selbst steuern zu lernen. Von besonderer Bedeutung hierfür seien ganzheitliche Lernumwelten (vgl. Dohmen 2001, S.161 ff.). Mit Blick auf die weiteren Entwicklungen fasst Dohmen die aus seiner Sicht drei zentralen Aspekte wie folgt zusammen:

- (1) Mehr Unterstützung und Anerkennung selbstgesteuerten Lernens der Menschen in ihrer Lebens-, Arbeits- und Medienwelt
- (2) Förderung und behutsame Weiterentwicklung des allen bereits vertrauten informellen praktischen Lernens zu einem zunehmend bewussteren, reflektierteren, kohärenteren und diskursfähigeren Lebenslangen Lernen aller
- (3) Ausbau einer für alle Menschen offenen kooperativen Lerngesellschaft und bürgerschaftlichen Lernkultur als motivierendes Umfeld und stützender Rahmen für eine neue Lerner-solidarität.

Bei der Auseinandersetzung mit informellen Lernen ist eine zentrale Frage, wie Lernprozesse sichtbar gemacht werden können, die jenseits des formalen Bildungswesens stattfinden. Dieser Frage gehen z.B. Bjørnavold (2000) oder international vergleichend Colardyn/Bjørnavold (2004) nach und man beschäftigt sich auch auf europäischer Ebene damit (vgl. z.B. Rat der Europäischen Union 2004a). Informelles Lernen wird dabei als ein Lernen verstanden, dass geplant und ungeplant in Arbeits- und sonstigen Zusammenhängen stattfindet, im formalen Bildungssystem jedoch keine Anerkennung findet. Dieses Lernen sei kontextabhängig und vielfach unbewusst. Für die Bewertung dieses Lernens ist aus methodologischer Sicht zunächst eine klare Zweckbestimmung erforderlich. Bjørnavold differenziert hier einen formativen Zweck, der auf eine Unterstützung im Lernprozess zielt, und einem summativen Zweck, der darauf zielt, einen abgeschlossenen Lernprozess nachzuweisen.

Die Bedeutung von informellen Lernen im Kontext von Lebenslangem Lernen sieht Bjørnavold vor allem in der zunehmenden Unvorhersehbarkeit gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen. Die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informellen Lernens könne dabei als praktisches Instrument zur Sichtbarmachung und Stärkung von Schlüsselqualifikationen verstanden werden. Bjørnavold macht auch darauf aufmerksam, dass sich die bisherigen Entwicklungen in der Regel als Top-down-Modell vollzogen hätten und erst die kommenden

Jahre zeigen würden, ob die erarbeiteten Lösungen tatsächlich für praktische Probleme taugten.

Abschließend formuliert er methodologische, institutionelle und politische Ansprüche an die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht-formalen Lernens. Unter methodologischen Gesichtspunkten sei zunächst eine Zweckbestimmung für die Bewertung nicht-formalen Lernens erforderlich, Reliabilität solle durch optimale Transparenz im Bewertungsprozess sicher gestellt werden. Im Hinblick auf Validität sollten unterschiedliche individuelle Voraussetzungen und Kontexte berücksichtigt werden können. Auf institutioneller und politischer Ebene könnten die Entwicklungen durch zwei Strategien unterstützt werden: zum einen durch den Aufbau und die Ausgestaltung entsprechender Institutionen, zum anderen durch wechselseitiges Lernen zwischen Projekten, Institutionen und Ländern.

Mit Fragen des Sichtbarmachens und der Messung informell erworbener Kompetenzen befasst sich auch Reinold Weiß (1999). Ausgangspunkt ist die Darstellung unterschiedlicher Problemfelder. Die „Problematik der Kompetenzdefinition“ bestehe zunächst darin, dass auf Grund vielfältiger disziplinärer Bezugspunkte trotz einiger Gemeinsamkeiten kein annähernd einheitliches Verständnis von Kompetenz existiere (Weiß 1999, S.436–440). Problematisiert wird auch die Frage der Klassifizierung von Kompetenzen, für die Weiß mindestens eine Differenzierung nach Funktionen und Anspruchsniveaus fordert (Weiß 1999, S.442). Im Rahmen „methodischer Probleme“ weist er darauf hin, dass eine Bestimmung von Kompetenzen in der Regel auf ein nominales oder bestenfalls ordinales Messniveau beschränkt bliebe und eine quantitative Messung auf metrischem Niveau nur in Ausnahmefällen oder bei einfachen repetitiven Handlungsanforderungen möglich sein dürfte (Weiß 1999, S.449). Für die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen fordert er, Verhalten in möglichst authentischen Handlungssituationen in den Mittelpunkt zu stellen (Weiß 1999, S.449).

Schließlich stellt Weiß drei verschiedene Varianten der Kompetenzbewertung dar:

- Kompetenzbewertung mit Hilfe ökonomischer Daten,
- Kompetenzbewertung durch Fremdbeurteilung,
- Kompetenzbewertung durch Selbsteinschätzung.

Weiß kommt zu dem Fazit, dass Subjektivität als Problem, aber auch insofern als Chance zu begreifen sei, als sie als bewusstes Gestaltungselement genutzt werden kann, sich über Wertungen auszutauschen und die Bewertung in einen dialogischen Prozess einmünden zu lassen (Weiß 1999, S.483). Darüber hinaus

sieht er keine Notwendigkeit einer offiziellen Validierung, da sich Anforderungen permanent änderten und kaum mehr zutreffend prognostiziert werden könnten. Vielmehr solle ein Kompetenznachweis ein Instrument zur Diagnose und zum Feedback sein (Weiß 1999, S.484 f.). Weiterhin stellt er fest, dass die Möglichkeit über Zertifikate Kompetenzen auf der Grundlage konkreter Handlungssituationen zu beschreiben bislang kaum genutzt wurde (Weiß 1999, S.487).

Für das Lebenslange Lernen ist die Einbeziehung informellen Lernens insofern bedeutsam, als dass Lernprozesse angeregt und sichtbar gemacht werden und dementsprechende Lernumgebungen gestaltet werden.

4.2 Selbststeuerung

Ein erhöhter Selbststeuerungs- und damit Beteiligungsgrad der Lernenden in Lernprozessen ist ein Aspekt, der derzeit eng mit dem Konzept Lebenslangen Lernens verbunden wird. Durch selbstgesteuertes Lernen sollen die Menschen in die Lage versetzt werden, ihren individuellen Voraussetzungen und Neigungen entsprechend zu lernen und die Lernmöglichkeiten außerhalb von Bildungseinrichtungen zu nutzen.

Seit den späten 1970er Jahren wurde das Thema stark auf den außerinstitutionellen Kontext bezogen diskutiert – insbesondere im Zusammenhang mit Selbsthilfegruppen und politischen Initiativen. Mit der Diskussion um das Lebenslange Lernen entstand Mitte der 1990er Jahre wieder eine verstärkte Auseinandersetzung, welche Aufgaben diesbezüglich auch der institutionalisierten Bildung zukommen. Dabei wird die aktivere und eigenverantwortlichere Rolle der Lernenden in didaktische Überlegungen einbezogen.

Lernende organisieren Lernprozesse selbst (Selbstorganisiertes Lernen) oder nutzen von anderen organisierte Lernarrangements (Fremdorganisiertes Lernen). Mit selbstgesteuertem Lernen können verschiedene Organisationsformen in eine stärker selbstbestimmte Lernstrategie integriert werden.

Dohmen, Günther (1999b): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2001): Selbstgesteuertes Lernen – eine (un-)realistische Lernkultur? In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bertelsmann, Bielefeld, S. 34–38

Schäffter, Ortfried (2003): Selbstorganisiertes Lernen – eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens: Selbst gesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld, S. 69–89

Unter dem Stichwort „Selbstgesteuertes Lernen“ forderte Dohmen 1999, dass die Bildungseinrichtungen „zu offenen Anlaufstellen und Stützpunkten in dieser freien demokratisch-sozialen Lernbewegung und Lernkultur werden“ (Dohmen 1999b, S. 77). „In einer Zeit, in der es immer weniger klar vorgegebene Lebenswege, Bildungslaufbahnen und Berufsbiografien gibt und in der die Menschen in so genannten ‚Patch-work-Biografien‘ immer wieder neu über ihre Wege entscheiden müssen, wird es zu einer existentiellen Lebensnotwendigkeit, dass alle Menschen von Kindheit an dazu motiviert und befähigt werden, ihre von vielen äußeren Anforderungen, Anstößen und Angeboten beeinflussten Lernprozesse mehr und mehr nach ihren eigenen Vorstellungen, Bedürfnissen und Möglichkeiten zu steuern“ (Dohmen 1999b, S. 77).

Neben der Unterstützung individueller Lernvorhaben liege in der Motivierung zur Selbststeuerung eine wesentliche Aufgabe für alle Bildungsinstitutionen. Zu diesem Schluss kommt z.B. eine Expertenbefragung 1998 (Bildungs-Delphi, vgl. Stock/Wolff/Kuwan/Waschbüsch 1998). „Eine Gesellschaft, die vom Wissen lebt, muß deshalb ihre Bürger in die Lage versetzen, mit der Informations- und Wissensflut zurechtzukommen. (...) Für die unumgängliche Reduzierung der Komplexität des Wissens braucht es mithin ein besonderes Wissen und spezielle Fähigkeiten, die sich vom üblichen Fach- und Spezialwissen unterscheiden“ (Dohmen 1999b, S. 40). Dohmens Studie identifiziert vier Felder dieses als Allgemeinwissen bezeichneten Wissens:

- Instrumentelle/methodische Kompetenz,
- Personale Kompetenz,
- Soziale Kompetenz,
- Inhaltliches Basiswissen (Dohmen 1999b, S. 151).

Um die Förderung des Allgemeinwissens in diesem Sinne zu erreichen, wird Veränderungsbedarf bei Lerninhalten, Lernarrangements und -methoden (vgl. Dohmen 1999b, S. 60) mit Auswirkungen auf Bildungsinstitutionen und Lernorte gesehen.

Diesen Veränderungserfordernissen wird in zahlreichen Projekten nachgegangen. Dietrich (2001) etwa bündelt die diesbezüglichen Erfahrungen aus acht am DIE-Projekt „Selbstgesteuertes Lernen“ beteiligten Einrichtungen. Der Sammelband beleuchtet die relevanten Einflussgrößen Institution, Personal, Lernende, Medieneinsatz und Lernerfolgskontrolle. Als ein Ergebnis wurde festgestellt, dass die Einführung von selbstgesteuertem Lernen auch das Ausmaß der Lernfähigkeit einer Institution deutlich sichtbar werden lasse. Häufig ließen sich lediglich Teillösungen herbeiführen, Veränderungen der Gesamtorganisation seien dem-

gegenüber kaum bzw. nur in einem langfristigen Prozess zu erreichen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2001, S. 38).

Ähnliche Erfahrungen werden aus der Praxis immer wieder berichtet. Schäffter analysiert Gründe hierfür und kommt zu dem Schluss, dass „Erfolg und Misserfolg von Konzepten der Selbststeuerung weitgehend davon abhängen, dass die hierfür erforderlichen Kontexte in ihren organisatorischen Strukturen auch angemessen ausgestaltbar sind. Gelingende Selbststeuerung bei institutionalisiertem Lernen steht daher in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den jeweiligen strukturellen Voraussetzungen zur Selbstorganisation. Somit verbinden sich wachsende Anforderungen nach Selbststeuerung in der Transformationsgesellschaft mit Konzepten der Organisationsentwicklung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen“ (Schäffter 2003, S. 74). Er warnt davor, dass Selbststeuerung, die nur aus Kostengründen eingesetzt wird, Widerstand hervorrufe. „Selbststeuerung – gerade wenn sie zunächst fremdorganisiert und z.T. sogar fremdbestimmt als Anforderung in pädagogische Arrangements eingeführt wird – ist nur dann entwicklungsförderlich, wenn damit zusätzliche Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbstbestimmung erschlossen werden können“ (Schäffter 2003, S. 87). Er plädiert deshalb für Konzepte einer entwicklungsbegleitenden Pädagogik. „Entwicklungsbegleitung meint, in einem ersten Schritt die jeweils vorhandenen Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, um daran anschließend die organisatorischen Rahmenbedingungen nach und nach zu erweitern“ (Schäffter 2003, S. 87).

4.3 Kompetenzentwicklung

In den letzten Jahren wird der Begriff Qualifizierung durch den Kompetenzbegriff erweitert. Er steht in engen Zusammenhang mit Selbstorganisation und informellem Lernen (z. B. am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld). Kompetenzentwicklung ist in einer Verlaufs/Prozessperspektive mit Lebenslangem Lernen verbunden, wobei außerdem die Messung von Kompetenzen von Interesse ist.

Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 176

Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 49. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld, S. 26–38.

- BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise von Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. BMBF, <http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf> Bonn
- Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 49. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld, S. 39–47
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Waxmann, Münster
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schaeffer-Poeschel, Stuttgart
- Tippelt, Rudolf (2003): Lebenslange Kompetenzentwicklung. Die Vernetzung von Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung H. 1, S. 35–46

Der Kompetenzbegriff, der in erwachsenenpädagogischen Debatten einen besonderen Stellenwert erfährt, sei im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff subjektorientiert, ganzheitlicher ausgerichtet und umfasse neben fachlichem Wissen und Können überfachliche Fähigkeiten (vgl. Arnold 2001, S. 176).

Nach Erpenbeck und Heyse (1999) sind Kompetenzen zunächst Selbstorganisationsdispositionen, d.h. als Dispositionen vorhandene Selbstorganisationsfähigkeiten von Individuen. Diese Kompetenzen werden in der genannten Publikation in verschiedene Teilkompetenzen gegliedert, wozu die Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz zählen, die in ihrer Einheit die Handlungskompetenz und damit die Handlungsfähigkeit des Einzelnen begründeten (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 155).

Kompetenzen werden im Zuge der Entwicklung von Bildungsstandards in der Schule definiert als „... die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen¹⁸ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (BMBF/KMK 2003, S. 72 in Anlehnung an Weinert 2001, S. 27f.).

Brödel (2002) stellt Bezüge zwischen unterschiedlichen Richtungen der Kompetenzdebatte her. Es verweist beispielsweise auf den bisher bestehenden grundagentheoretischen Diskussionsstrang und die (Handlungs-) Kompetenzdebatte.

¹⁸ volitional: durch den Willen bestimmt

(vgl. Brödel 2002, S. 41). Weil der Kompetenzdiskurs bezüglich des Lernens Erwachsener auf pragmatischem Problemlösungsinteresse, durch die Biografie der Teilnehmenden bedingt, auf unterschiedlichen individuellen Aneignungsformen von Bildungsangeboten sowie dem Bedürfnis der Individuen nach Kompetenzerfahrung basiere, sei die Anerkennung der Weiterentwicklung von Fähigkeiten in Handlungskontexten, die außerhalb des Beschäftigungssystems stattfindet, bedeutsam (vgl. Brödel 2002, S. 42). Damit sind Überlegungen zur Messung von Kompetenzen verbunden.

Im Zentrum des Handbuchs von Erpenbeck/Rosenstiel (2003) stehen unterschiedliche Verfahren der Kompetenzmessung. Diese sind geordnet nach Einzelkompetenzen und Kompetenzkombinationen, wobei Ansätze danach differenziert werden, ob eine, zwei, drei oder alle vier Grundkompetenzen gemessen werden. Dazu werden Verfahren kommerzieller Anbieter aufgeführt und ausländische Beispiele exemplarisch referiert und dargestellt.

Als wichtigste Klassen von Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen werden personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen genannt (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XVII). Die Kompetenzbeobachtung könne als objektives Messverfahren oder subjektives Einschätzungsverfahren gestaltet werden. Im Fall eines zielorientierten Kompetenztyps, der fachlich-methodischen Kompetenzklasse würde eine objektive Kompetenzmessung oft Methode der Wahl sein. Unter Bedingungen von Zieloffenheit und bei personalen, sozial-kommunikativen und aktivitätsorientierten Kompetenzen würden subjektiv orientierte Kompetenzeinschätzungsverfahren oft dienlicher sein (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XX). Die Kernfrage des Handbuchs besteht darin, ob die vorgestellten Verfahren und Verfahrenskombinationen geeignet sind, Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen zu erfassen und abzubilden. Im Hinblick auf Verfahrensvielfalt und Verfahrenswettstreit wird der Begriff Kompetenzmessung in einem weiten Sinne verstanden und umfasst quantitative Messung, qualitative Charakterisierung und komparative Beschreibung von Kompetenzen.

In der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (BMBF/KMK 2003), Standards, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) sukzessive für verschiedene Fächer und Jahrgangsstufen erarbeitet werden, erläutern die Autoren Kompetenzmodelle als Ausweg aus einer Problematik, die sich daraus ergebe, dass Bildungsziele und -standards u.a. durch die Offenheit der Entwicklung von Individuen und der Gesellschaft schwer fassbar seien. Erwartungen an die Erziehungsergebnisse von Schule seien z.B. die Vorbereitung der Individuen auf ihre

Staatsbürgerrolle und Befähigung zur Gestaltung des Lebens als Lernprozess sowie die Vermittlung von elementaren Kulturtechniken (vgl. BMBF/KMK 2003, S. 63 f.). Dabei bezeichne Bildung „die traditionelle deutsche Generalformel für die Erwartungen an (lebenslange nicht allein schulische) Lernprozesse, (...) bereits exakt die Fähigkeit von Subjekten, unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein“ (BMBF/KMK 2003, S. 65).

Die Rolle von „Kompetenzmodellen“ sei es, „einerseits zu beschreiben, welche Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Altersstufen in den jeweiligen Fächern erwartet werden, und andererseits wissenschaftlich fundiert aufzuzeigen, welche ‚Wege zum Wissen und Können‘ eingeschlagen werden können. Kompetenzmodelle stellen damit die Grundlage für Operationalisierungen von Bildungszielen dar, die den Output des Bildungssystems über das Erstellen von Testverfahren (...) empirisch zu überprüfen erlauben.“ (BMBF/KMK 2003, S. 71) So lassen sich Anforderungssituationen konkretisieren, in denen ein Spektrum von Leistungen von Kompetenzen zum Tragen kämen. „Der Aufbau von höheren Kompetenzstufen, die mit Handlungskompetenz und Können verbunden sind, gelingt nur, wenn Wissen stets der Bewährungsprobe erfolgreicher Leistung unterzogen ist.“ (BMBF/KMK 2003, S. 79). Deswegen ist auch der Anwendungsbezug in den Lehr-/Lernprozessen so bedeutsam. Auch Arnold empfiehlt, z.B. an die handlungsorientierte Berufsbildung anzuknüpfen (vgl. Arnold 2002, S. 32).

Im Fokus der „Kompetenzbiografie“ von Erpenbeck und Heyse (1999) steht ein Verständnis von Erwerb und Entwicklung von Kompetenzen, das es in praktische Vorschläge für die berufliche Weiterbildung und die Personalentwicklung umzusetzen gelte. Die Autoren verstehen Kompetenzentwicklung nicht als bloße Aufnahme von Informationen, sondern als Erwerb und Erweiterung von Wissen im umfassenden Sinne. Dazu zähle ebenfalls das Erlernen von Werten, da selbstorganisiertes Denken und Handeln ein ständiges Entscheiden unter kognitiver Unsicherheit erfordere. Weiterhin beinhalte Kompetenzentwicklung stets Elemente organisierten Lernens (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 22 ff.). In diesem Kontext wird ein ganzheitliches Lehr-/Lernkonzept gefordert, „das die Aktivitäten eines Unternehmens und seiner Mitarbeiter als ständiges Bemühen um Weiterentwicklung in einem lebenslangen Prozess begreift“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 92).

Mit lebenslanger Kompetenzentwicklung in Bildungseinrichtungen befasst sich z.B. Rudolf Tippelt (2003), der auf die Forderung eingeht, durch bessere Koordination von Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik sowie durch bessere Verzah-

nung verschiedener Bildungseinrichtungen solle eine Förderung des individuellen lebenslangen Kompetenzerwerbs breiter Bevölkerungsgruppen erzielt werden. „Insbesondere geht es darum, Lernschrittfolgen zu planen und zu beraten“ (Tippelt 2003, S. 36). Hierbei müsse allerdings laut Tippelt die Differenz des „individuell gesteuerte(n) und gleichzeitig systematische(n) Aufbau(s) kohärenter Kompetenz-, Wissens- und Einstellungsstrukturen“ (Tippelt 2003, S. 36) überwunden werden. „Nahziele und Zielkorridore müssen institutionenspezifisch und in Abstimmung der Lernphasen koordiniert werden“ (Tippelt 2003, S. 37). Der Autor nennt in diesem Kontext drei Herausforderungen an den Kompetenzerwerb im Lebenslauf, die es zu integrieren gelte (vgl. Tippelt 2003, S. 37):

- Motivation von bildungs- und lernintensiven Gruppen,
- Krisenbewältigung über die Lebensspanne,
- Relevanz des frühen Kompetenzerwerbs in Schule und Familie für deren weitere Entwicklung.

Im Hinblick auf das individuelle Kompetenzmanagement bedeute das, Bildungsphasen kontinuierlich aufeinander aufzubauen und Beratung zur Orientierung und Sinnstiftung im Biografieverlauf anzubieten. Hinsichtlich des organisationalen Kompetenzmanagement fordert der Autor die gegenseitige Bezugnahme der Institutionen und Organisationen mit jeweils eigenen Profilen, die Vernetzung im Bildungsbereich und Reformen zu Lernarrangements und -methoden zum Aufbau organisationaler Kompetenz (vgl. Tippelt 2003, S. 40f.) während Brödel dafür plädiert, ein weiter greifendes Professionalisierungskonzept zu entwickeln, „das sich für (...) Vernetzung (...) und damit für die Entwicklung komplexer Lernkulturen öffnet“ (Brödel 2002, S. 40).

Das interorganisationale Kompetenzmanagement werde nach Tippelt in Netzwerken und „Lernenden Regionen“ erzeugt. Resultat seien die Integration verschiedener Teilbereiche des Bildungssystems und die Förderung gemeinschaftlich offener Lernprozesse (vgl. Tippelt 2003, S. 42).

4.4 Vernetzung

Der Grundgedanke der Vernetzung bestehe darin, „die kurz- und mittelfristigen, die formalen, die non-formalen und die informalen Formen der Bildung aufeinander zu beziehen und die jeweils vorausgegangenen Bildungserfahrungen mit den nachfolgenden individuell, aber auch organisatorisch abzustimmen“ (Tippelt 2003, S. 39). Vernetzungs-Praxis von Weiterbildungsorganisationen und die entsprechende Forderung der Makroebene sind seit längerer Zeit beobachtbar (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, S. 4). Ortfried

Schäffter hat sich theoretisch und praktisch mit der Netzwerk-Kategorie befasst und sie für erwachsenenbildnerisches Denken, Planen und Handeln fruchtbar gemacht. In den 1970er Jahren hat Schäffter damit begonnen, entsprechende Befunde aus der Organisationssoziologie und Organisationsentwicklung auf Herausforderungen und Problemlagen der Weiterbildung zu übertragen. Ende der 1980er Jahre finden zunehmend Netzwerkkonzepte Eingang in die Erziehungswissenschaften. Sie werden vor allem im Rahmen der Regionalentwicklung propagiert. Von der Etablierung regionaler Kooperationsgeflechte werden Innovationspotenziale erwartet. Kooperation und Vernetzung werden verstärkt auch als Rahmenbedingungen für Lernprozesse im Zuge der Diskussion um das Lebenslange Lernen und das selbstgesteuerte Lernen diskutiert. Die Forderung nach einer vernetzten Lernkultur taucht auf, und das Leitbild der „offene(n) Lern-Netzwerk-Gesellschaft“ (Dohmen 1996, S. 28) wird entwickelt“, schreibt Jütte (2002, S. 18) in seiner Analyse von Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen einer lokalen Landschaft von Institutionen.

- Faulstich, Peter (2000): Regionale Netzwerke lebenslangen Lernens. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 260–265
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bertelsmann, Bielefeld
- Schäffter, Ortfried (2002): In den Netzen der lernenden Organisation. In: Bergold, Ralph (Hrsg.): Treffpunkt Lernen. Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2. Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Bitter, Recklinghausen, S. 87–105

Lernen sei in zunehmend komplexere soziale Schichtungen und Konstellationen eingebunden, die häufig – wenn auch nicht immer bewusst – einen Netzwerk-Charakter hätten und als Rahmenbedingungen für Lernprozesse mit berücksichtigt werden müssten. Im Zusammenhang mit Vernetzung gehe es um mehr als nur die Entwicklung oder den Ausbau von Kooperationen. Kooperationen stellten insofern keine innovative Kategorie dar, da sie lediglich bestehende Strukturen zu optimieren suchen. Vernetzung stelle im Unterschied dazu "eine logisch höherstufige Form sozialer Strukturierung" dar, so Ortfried Schäffter (2002, S. 89f.).

„Durch Kooperationsverbünde – als auf Kontinuität gestellt Netzwerke – sollen regionale Infrastrukturen gefördert und gesichert werden, deren Hauptziel ist, Anbieter und Nachfrager sowie andere Interessierte zusammenführen, um so Verbesserungen der Lernangebote zu erreichen und gleichzeitig die Lernbeteiligung zu steigern“, so Faulstich (2000, S. 260).

Ein wichtiger Aspekt von Vernetzung im Lebenslangen Lernen bezieht sich auf die Vernetzung von Bildungseinrichtungen mit intermediären Einrichtungen aus Kultur, Gesundheit, Sport, Politik und Wirtschaft und einer engeren Verzahnung bzw. Vernetzung von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage (BLK 2001, S. 11f.). Im BLK-Programm „Lebenslanges Lernen“ wird Vernetzung im voranstehenden Sinne als wesentliches Entwicklungselement angesehen. Im Programm des BMBF „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wird ausdrücklich die regionale Vernetzung von Bildungseinrichtungen und intermediären Einrichtungen modellhaft angestoßen und die sich ergebenden Synergismen für die Anbieter und Nachfrager von Bildung werden evaluiert.

Jütte weist darauf hin, dass es kaum ein pädagogisches Handlungsfeld gebe, in dem Netze nicht postuliert oder entdeckt werden (vgl. Jütte 2002, S. 24). Gemeinsam sind den Begründungen:

- „Netzwerke bilden eine organisatorische Antwort auf die Komplexität der Lebens- und Bedarfslagen pädagogischer Zielgruppen. Diese Ausdifferenzierung verlangt auf der anderen Seite auch wieder Integrationsanstrengungen, d.h. das Knüpfen von Netzen.
- Die Vernetzung mehrdimensionaler Problemlagen erfordert Zusammenarbeit und ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen. Erst vielfältige Netzwerkbezüge ermöglichen die Leistungserstellung und werden dem Integrationsanspruch gerecht.
- Unzureichende Koordination im Handlungsfeld bildet den Ausgangspunkt für Vernetzungsprozesse.
- Vernetzung zielt auf eine verbesserte Kommunikation zwischen den Akteuren und dient gemeinsamen Planungsprozessen zur Sicherstellung und Abstimmung von Angeboten.
- Vernetzung trägt zu mehr Effektivität und Effizienz bei.
- Vernetzung dient der Sicherung von Qualität.
- Vernetzung zielt auf Synergie. Von dem Zusammenwirken bisher getrennt voneinander agierender Akteure werden Synergieeffekte erwartet.“ (Jütte 2002, S. 24)

Vernetzung bestehender Institutionen ermöglicht u.a. das Zusammenwirken von informellen, nicht-formalen und formalen Lernbereichen, bildungsbereichsübergreifende Lernmöglichkeiten sowie die Kooperation verschiedener Bildungsstufen im Sinne des Konzepts Lebenslangen Lernens. Vertikale Vernetzung bezieht sich in der Strategie für Lebenslanges Lernen auf verschiedene Bildungsstufen (z.B. Kindergarten, Schule, Ausbildung, Hochschule, Weiterbildung) im Lebenslauf und horizontale Vernetzung auf Einrichtungen und Institutionen auf einer Bildungsstufe (z.B. Weiterbildungseinrichtungen) (vgl. BLK 2004, S. 33).

4.5 Modularisierung

„Im Kontext lebenslangen Lernens kann Modularisierung als ein Konzept gelten, das der Forderung nach Modernisierung und Flexibilisierung gerecht wird, eine Verbindung zwischen formellen und informellen Lernprozessen ermöglicht und auf individuellen Kenntnissen aufbaut. Modulare Qualifizierungskonzepte können individuell auf die jeweiligen Vorkenntnisse eingehen und an sie anknüpfen. Sie kommen insofern der Forderung nach flexiblen Bildungswegen nach. Ihre Einsatzbereiche sind vielfältig und reichen von Ausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung und können an allen Bildungseinrichtungen Verwendung finden.“ (Forum Bildung 2000b, S. 195) Ein modularisiertes, effizientes System der Aus- und Weiterbildung, das individuelle Lernwege ermöglicht, setzt Veränderungen in mehreren Bildungsbereichen voraus.

- Gonon, Philipp (2001): Modularisierung als länderübergreifende und (Berufsbildungs-)Systemunabhängige Modernisierungsstrategie. In: Reinisch, Holger/Bader, Reinhard/Straka, Gerald A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 183–192
- Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bertelsmann, Bielefeld
- Kloas, Peter-Werner (2001): Modulare Berufsausbildung – eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: Fülber, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Votum, Münster, S. 946-959
- Hanneken-Illjes, Kati/Lischka, Irene (2003): Leistungspunktsystem, weitere Öffnung der Hochschulen und lebenslanges Lernen – werden jetzt Jahrzehnte alte Visionen Wirklichkeit? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 11/12, S. 21-25
- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000b): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01]

Kloas (2001) nennt Leitsätze einer Moduldefinition:

- „Eine Berufsqualifikation besteht aus einer Kombination von Teilkompetenzen (= Modulen), die zur Gesamtfunktion (= berufliche Handlungskompetenz) unerlässlich sind. Modul ist also Teil eines Ganzen. Die Gesamtfunktion ist aber mehr als die Summe der Einzelfunktionen.
- Der Abschluß von Ausbildungsverträgen/Qualifizierungsverträgen setzt auch bei modular gestalteter Qualifizierung voraus, daß alle Module des jeweiligen Berufs angeboten werden und deren Vermittlung organisatorisch abgesichert ist.
- Module sind das Ergebnis von Qualifizierungsprozessen, d.h. eine Kompetenz- bzw. Outcome-Kategorie.
- Module sind ohne betriebs- und trägerübergreifende (möglichst bundesweit geltende) Standards, die Transparenz und Vergleichbarkeit ermöglichen, nicht denkbar.“ (Kloas 2001, S. 1)

Nicht als Modularisierung anzusehen seien demnach „eine curricular-didaktische Zerlegung des gesamten Lernprozesses“ (Kloas 2001, S. 2) weil damit „ausschließlich die Binnendifferenzierung der Prozessseite angesprochen“ (Kloas 2001, S. 2) würde. Ebenso wenig fielen Ansätze unter den Begriff, „die zwar auf der Outcome- bzw. Kompetenzebene Teilqualifikationen beschreiben, diese aber abschließend (d.h. ohne Prüfung der Gesamtqualifikation) einzeln prüfen und zertifizieren wollen.“ (Kloas 2001, S. 2)

Die Erwartungen an Modularisierung sind vielfältig. Modularisierung

- ist die adäquate Reaktion auf die abnehmende Halbwertszeit beruflichen Wissens;
- erlaubt schnelle, zeitnahe Anpassung an veränderte berufs- und arbeitsinhaltliche und arbeitsorganisatorische Anforderungsstrukturen (vgl. auch Kloas 1997, S. 30);
- erhöht für Erwerbstätige den Tauschwert ihrer Qualifikationen;
- ermöglicht Unternehmen eine Transparenz des Angebots bei den Qualifikationen der Arbeitskräfte;
- ermöglicht lernort-unabhängiges Lernen;
- stärkt die Autonomie, Organisationsentwicklung und Regionalisierung durch flexible Kooperation und Lernorte;
- ermöglicht die horizontale und vertikale Verknüpfung von Bildungsgängen, schafft also Anschlüsse und erleichtert Übergänge;
- wird unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Ausgangsqualifikationen gerecht;
- lässt die „Mehrfachverwertbarkeit einzelner Module für verschiedene Bildungsgänge (Sharing)“ (vgl. Kloas 1997, S. 30) zu ;
- löst die Starre etablierter Bildungssysteme und enger Berufskonzepte auf;
- stellt eine Chance dar, den Bereich der Weiterbildung ohne Reglementierung so zu ordnen, dass seine Dynamik erhalten bleibt;
- entlastet den Staat von langwierigen Abstimmungsprozeduren und hohem Organisationsaufwand;
- ermöglicht neue Formen der Verteilung der Bildungskosten.

Beispielhaft werden im folgenden Erfahrungen aus dem Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung und dem Hochschulbereich erläutert.

Qualifizierungsbausteine ermöglichen einen geeigneten Zugang für Benachteiligte (vgl. Kloas 2001, Kloas 2003, Lübke 2001, S. 36). Unter dem Anspruch, dass „die jungen Berufstätigen am Ende einer solchen Ausbildung beruflich voll einsetzbar sind (...), selbstständig arbeiten können und die Initialqualifikation für lebensbegleitendes Lernen mitbringen“ (Kloas 2003, S. 10), werden die Bausteine „aus den Ausbildungsrahmenplänen abgebildet und sollen auf eine Ausbildung hinführen bzw. für Tätigkeiten qualifizieren, die Teil einer anerkannten Berufsausbildung sind.“ (Kloas 2003, S. 10)

In Bezug auf die Hochschulen erläutern Hanneken-Illjes und Lischka (2003) die Verfahren und „Herangehensweisen an die Anerkennung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen (...): Systematische, explizite Ansätze und informelle, auf Einzelfallprüfung ausgerichtete Ansätze“ (Hanneken-Illjes/Lischka 2003, S. 23) insbesondere in Fragen des Hochschulzugangs. Dazu sind die Hochschulen aufgerufen, damit mittels des European Credit Transfer Systems (ECTS) die verschiedenen Bildungswege optimiert und das System des Lebenslangen Lernens optimiert würde (vgl. BMBF-Pressemitteilung Nr. 202/03 vom 04.11.2003). Außerdem bringen Hanneken-Illjes und Lischka strukturelle und kulturelle Hintergründe des Hochschulwesens mit dem Konzept Lebenslangen Lernens in Verbindung. Daraus folgern sie für die Reform der Hochschule z.B. „eine stärker problem- als fachorientierte Ausrichtung des Hochschulstudiums, (...) eine Aufgliederung der Studieninhalte in einzeln zertifizierbare Module, (...) flexiblere Studienzugangs-, Unterbrechungs- und Abschlussmöglichkeiten ohne Bindung an fachsystematische Studiengänge und Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen (...), die Auflösung der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung, Direktstudium und Fernstudium, Vollstudium und Teilstudium, formalem und informellem Lernen.“ (Hanneken-Illjes/Lischka 2003, S. 22).

Die Auflösung von Trennungen wirft in einem gewachsenen System von Bildungsbereichen die Frage nach der „Schneidung von Berufen in beruflicher Aus- und Weiterbildung (auf): Wo ist die Schnittstelle zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung? Wo ist die Trennschärfe zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung? Wie findet die Verzahnung zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung statt?“ (Lübke 2001, S. 35).

4.6 Lernberatung

Die Lernberatung stellt eine wichtige Aufgabe im Zusammenhang Lebenslangen Lernens dar, wobei zwei Entwicklungen besonders wichtig sind: Erstens die wachsende Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens und zweitens der Wandel des Selbst- und Aufgabenverständnisses von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der Weiterbildung und anderen Feldern des Lernens. Aus dem Kursplaner, Kursleiter oder Lehrer klassischer Prägung wird tendenziell der Begleiter von Lernenden, der individuelle Lernprozesse ermöglicht und unterstützt.

Die Forderung, die Lernberatung weiterzuentwickeln und auszubauen, ist zwar nicht neu, aber aktuell in der Diskussion. So wurde am 28. Mai 2004 eine Entschließung des Rats der Europäischen Union zur lebensbegleitenden Beratung in Europa beschlossen. Es geht um die „Entwicklung eines hochwertigen Bera-

tungsangebotes (...), das alle europäischen Bürger in jedem Lebensabschnitt in Anspruch nehmen können, um ihren Bildungs- und Berufsweg und die damit einhergehenden Übergangsphasen selbst zu gestalten“ (Rat der Europäischen Union 2004b, S. 8). Der Beratungsbegriff ist schwer trennscharf abzugrenzen. Denn Beratung reicht weit über die traditionellen pädagogischen Handlungsfelder hinaus und basiert auf unterschiedlichen Grundverständnissen. Die hier ausgewählten Publikationen beziehen sich auf Lernberatung allgemein sowie auf berufliche Weiterbildung und auf Grundschule.

- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler
- Thomann, Geri (2003): Formen von Beratung. Versuch einer Begriffsklärung. In: Education permanente. H. 1, S. 40-43
- Reimann, Christine (1997): Lernermutigung und Lernberatung beim Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Schule. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Schneider Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler
- Siebert, Horst (2001b): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Luchterhand, Neuwied

„Die Lernberaterin/der Lernberater berät und unterstützt die Lernenden bei der individuellen Gestaltung ihrer Lernprozesse und deren Umsetzung in den Alltag (Transfer). Gemeinsam werden Ursachen für Lernschwierigkeiten gesucht, Lösungswege entwickelt und allenfalls modifiziert. Ziel ist immer die Verbesserung der Fähigkeit der Lernenden, über eigene Lernprozesse nachzudenken und Schlüsse daraus zu ziehen. (...) Lernberatung wird eher als Beratung von Einzelnen in einem definierten Zeitraum verstanden, ‚lernbegleiten‘ lassen sich Gruppen und Einzelne über einen längeren Zeitraum hinweg (zum Beispiel während einer Ausbildung), wobei unter Lernbegleiter/innen manchmal auch Gruppenleiter/innen verstanden werden, welche neben Leitungsaufgaben auch Begleitungsfunktionen übernehmen.“ (Thomann 2003, S. 42f)

Für Kemper/Klein (1998) erwächst der zunehmender Beratungsbedarf aus dem Wechsel der Lehrerrolle vom Lehren zur Lernbegleitung. Am Beispiel eines Projekts mit Frauen im Rahmen der beruflichen Bildung entwickeln sie Methoden und Instrumente, die "in der Bildungspraxis den Weg von der Belehrungs- zur Erfahrungspädagogik ebnen helfen" (Kemper/Klein 1998, S. 5). Didaktisch-methodische Prinzipien sind (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 39ff) hier: „Biographiebezug“, „Kompetenzorientierung“, „Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität“, „Reflexionsorientierung“, „Orientierung an Lerninteressen“ sowie „Transparenz und Partizipation“. Als Elemente der Lernberatungskonzeption im

Projekt „EUROPOOL“ wurden Lerntagebücher genutzt, Lernkonferenzen durchgeführt, ein „Lernquellenpool“ mit Lernressourcen eingerichtet und Feedback sowie Fachreflexion im Unterricht integriert (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 82-140).

Beratung bedeutet für Kemper und Klein, Lernende zu befähigen, Verantwortung für die Planung des eigenen Lernprozesses zu übernehmen und sie zur Gestaltung und Entscheidung über Inhalte und Ziele des eigenen selbstgesteuerten Lernens zu ermuntern. Der Beratungsbegriff, den Kemper und Klein verwenden, zielt auf eine Verbesserung der Selbstlernmanagementkompetenzen von Lernenden. Ein solcher Ansatz sei zwingend, denn in der Logik des selbstgesteuerten Lernens läge auch die Forderung begründet, eigene Lernprozesse zu realisieren, ohne in Abhängigkeit von Experten zu gelangen (Kemper/Klein 1998, S. 35ff.).

Reimann (1997) stellt ein spezifisches Thema, die Auseinandersetzung mit Ursachen des Analphabetismus, in den Mittelpunkt. Auch in der modernen wissensbasierten Gesellschaft sind Lesen und Schreiben unverzichtbare Kulturtechniken. Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter habe häufig seine Ursachen in der frühen Kindheit. Lernstörungen, schulisches Versagen und spätes Reagieren auf diese Symptome führten zu dem Phänomen des Analphabetismus, das die erwachsenen Analphabeten und Analphabetinnen in ihren Lebens- und Berufsmöglichkeiten massiv einschränke. Reimann versucht, Erfahrungen aus der Arbeit mit erwachsenen Analphabeten und Analphabetinnen auf Situationen in der Grundschule anzuwenden und zu übertragen. Sie untersucht Auswirkungen von Lernstörungen im Anfangsunterricht der Grundschule und entwickelt neue methodische und didaktische Gestaltungselemente für den Unterricht, um Analphabetismus zu verhindern. Sie empfiehlt, schulisches Lernen mit der realen Lebenswelt des Kindes zu verbinden, die Position des Kindes in der Familie zu stärken und das Kind insgesamt zum Lernen zu ermutigen. Für Lernberatung zuständig seien die Eltern, Lehrer und Lehrerinnen der Schule. Beide müssten jedoch auf ihre Aufgabe vorbereitet sein (Reimann 1999, S. 68 f.). Das Kind müsse den schwierigen Weg der Veränderung selbst gehen. Berater und Beraterinnen könnten es dabei lediglich begleiten. Vergleichbar sind die Empfehlungen von Kemper und Klein, die ebenfalls – allerdings mit Blick auf Erwachsene – die Selbstständigkeit der zu Beratenden betonen.

Aus dem Blickwinkel des Konstruktivismus befasst sich Siebert (2001b) mit Lernberatung. Er spricht sich gegen eine Professionalisierung der Lernberatung als eigenständiges Berufsbild aus. Allerdings hält er eine Kompetenzerweiterung pädagogischer Berufe um das Element Beratung für notwendig. Es genüge je-

doch nicht, nur die psychosozialen Dimensionen des Lernens in den Blick zu nehmen, sondern auch die fachlich-inhaltlichen Anforderungen müssten ernst genommen werden. Neben der kommunikativen Kompetenz, über die ein Berater verfügen muss – häufig seien die Wirkung nonverbaler Signale nachhaltiger als das gesprochene Wort –, ist auch die fachliche Kompetenz eine Voraussetzung für eine gelungene Beratung. Es kann nur jemand ein überzeugender Berater sein, wenn er auch als Lehrender seine Fachkompetenz unter Beweis gestellt habe. Ein kompetenter Lernberater muss nach Siebert (2001b, S. 138 f.) folgende Anforderungen erfüllen:

- Ein Lernberater sollte selber vielfältige Lernangebote als Teilnehmer erlebt und auch Lernschwierigkeiten erfahren haben.
- Berater sollten genau zuhören und beobachten können. Sie sollten nachprüfbar Beobachtungen mitteilen und mit Wertungen vorsichtig sein.
- Über Lernschwächen sollten möglichst keine allgemeinen Behauptungen aufgestellt werden, es sollten vielmehr gemeinsam konkrete Lernsituationen oder schriftliche Übungen besprochen werden.
- Nicht die Defizite seien entscheidend, sondern die Stärken der Erwachsenen. Diese sollten unterstützt werden, also bewusst gemacht und gefördert werden.
- Eine wichtige Aufgabe der Lernberatung sei Ermutigung zum Risiko: Lernende müssten etwas Neues auszuprobieren wollen, auch bereit sein, Fehler zu machen usw.
- Lernberater sollten sich als "critical friends" verstehen und diese freundliche Haltung auch verkörpern.

Die Publikation von Schiersmann und Remmele (2004) sei eine Bestandsaufnahme der Weiterbildungsberatung, wofür Berater/innen in Weiterbildungsberatungsstellen, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Volkshochschulen und Großunternehmen befragt worden seien (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 17 auch S. 131)¹⁹. Die Verbindung zum Lebenslangen Lernen wird u.a. expliziert „Es bilden sich individuell zugeschnittene Bildungs- und Berufsbiographien heraus. Diese Entwicklung führt dazu, dass Beratung als personenspezifische Orientierungshilfe für die Auswahl ‚passender‘ Weiterbildungsangebote immer häufiger erforderlich ist“ (Schiersmann/Remmele 2004, S. 7). So habe die Untersuchung vor allem die personenbezogene Kompetenzentwicklungsberatung im Blick gehabt und vermerkt zur Lernberatung als intensive Reflexion des Lernprozesses (vgl. Schiersmann 2004, S. 12 nach Kemper/Klein 1998), dass es einen Vorsprung der bildungspolitischen Diskussion zur Praxis gebe und im Hin-

¹⁹ Zu der Beurteilung der Leistungen unterschiedlicher Anbieter siehe Stiftung Warentest 2004.

blick auf Selbststeuerung eine Veränderung des Selbstverständnisses sowie Fortbildung der Lehrenden notwendig wäre (vgl. Schiersmann 2004, S. 135).

4.7 Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens

Die seit der Mitte der 1990er Jahre verstärkt aufgekommene Diskussion um selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen führte zu der Erkenntnis, dass für den institutionellen Kontext weit mehr als methodische oder didaktische Fragen die Einstellungen, Haltungen und Wertvorstellungen der beteiligten Akteure eine Rolle spielen. Einfluss gebend waren auch Entwicklungen der Gesellschaft mit ihren Werten, der Wirtschaft mit ihren Arbeitsprozessen und auch die mediale Entwicklung. Entsprechend entstand Ende der 1990er Jahre die Diskussion um neue Lehr- und Lernkulturen. Es geht auch um die lernförderliche Gestaltung des alltäglichen Umfeldes (z.B. der Betrieb als „lernende Organisation“). Durch eine solche neue Lernkultur sollen möglichst viele Menschen zum Lebenslangen Lernen ermutigt werden.

Das Thema „Neue Lernkulturen“ wird seit Ende der 1990er Jahre in der Erwachsenenbildung breiter diskutiert. Davor wies Faulstich 1990 auf Grund der gesellschaftlichen Herausforderungen und Veränderungsimpulse (Bevölkerungsentwicklung, Technikprobleme, Organisation und Qualifikation in der Arbeit, Zeitstrukturen, Wertewandel) darauf hin, dass wir eine neue Lernkultur (vgl. Faulstich 1990) brauchen. Die Lernfähigkeit des Menschen solle zunehmend im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen: „Das Überleben im nächsten Jahrtausend wird nur dann möglich sein, wenn sich Individuum und Gesellschaft in einem Maße als lernfähig erweisen, welches eingefahrene Verhaltensmuster durchbricht“ (Faulstich 1990, S. 38). Von einer erforderlichen Veränderung der Lern-Kultur spricht Faulstich, weil die Gesamtheit der menschlichen Lebensweise, sich zu verschieben scheine und damit auch veränderte Bedingungen für Lernen entstünden (vgl. Faulstich 1990, S.9).

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen – Ideen und Bausteine für ein lebendiges Leben. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt

Brödel, Rainer (1999): Wissenschaftspopularisierung als erwachsenpädagogisches Problem. In: Drerup, Heiner/Keiner, Edwin (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 181-192

Dohmen, Günther (1999a): Lebenslanges Lernen – neue Perspektiven für die Weiterbildung. Blatt 5.170. Oktober 1999 In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand, Neuwied

Faulstich, Peter (Hrsg.) (1990): LernKultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. Lexika-Verlag, München

- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2001a): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung Band 10. Bonn
- Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd: Lehren braucht Support – Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen. In: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bertelsmann, Bielefeld, S. 233–270
- Nuissl, Ekkehard (2003): Kundschaft von Weiterbildung erzeugen. In: Grundlagen der Weiterbildung, S. 176–178
- Weinberg, Johannes (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: ABWF/QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung) (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin, S. 81–143

Faulstich stellte 1990 unter dem Stichwort „LernKultur 2006“ Beiträge von Autoren zusammen, die Veränderungen in ihren Tätigkeitsfeldern nachgingen, um zu untersuchen, was diese Institutionen aus ihren jeweiligen Bedingtheiten heraus für die Gesellschaft der Zukunft leisten könnten.

Arnold und Schüßler fokussierten 1998 mit ihrer Empfehlung von Konzepten eines lebendigeren Lernens auf „...ein Lernen, welches nicht vornehmlich inhaltliche Ziele verfolgt, sondern auch professioneller der Entwicklung von methodischen und sozialen Kompetenzen und der Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden dient“ (Arnold/Schüßler 1998, S. VII). Sie leiten die Erfordernis eines Lernkulturwandels her, identifizieren Triebkräfte und Formen des Lernkulturwandels und schließen mit Visionen einer neuen Lernkultur.

Der von Heuer/Botzat/Meisel (2001) herausgegebene Band geht der Frage nach, wie das Weiterbildungssystem und die Organisation der Weiterbildung durch neue Lernarrangements auf die technisch-medialen Entwicklungen, veränderte Qualitätsansprüche und erhöhte Anforderungen an die selbstverantwortliche Steuerung des individuellen Lernprozesses bei gleichzeitig zunehmenden Finanzierungsproblemen reagiere. Ausgehend von der These, dass sich das „Lehren“ in seinen unterschiedlichen Ausprägungsformen pluralisieren und ausdifferenzieren müsse, wenn sich das Lernen der Erwachsenen pluralisiere, analysieren sie Trends und Konsequenzen für die Organisations- und Personalentwicklung. Eine Reihe von Autoren liefert Beiträge zu relevanten Aspekten und Fragestellungen auch in Bezug auf das Lehrpersonal. Eine für die Publikation durchgeführte empirische Studie (Gieseke/Käpplinger 2001) ermittelt überdies erneut, wie die neuen Anforderungen an das Lernen das Lehren in der Weiterbildung verändern. Dabei zeige sich, dass einerseits digitale Medien eine wichtige Rolle für die Praxis spielten, dass andererseits aber vor allem hoch differenzierte Konzepte erforderlich würden, die den Lernenden in möglichst vielfältiger Form Lernanregungen, Lern-

zugänge und Lernunterstützung böten. Durch veränderte Interaktionsformen und Unterstützungsleistungen gelte es, stärker jedes einzelne Individuum zu berücksichtigen.

Die Empfehlungen des Forum Bildung stützen sich überwiegend auf die Erfahrungen aus dem Schulbereich, es wird jedoch darauf hingewiesen, dass sie in der Regel auch für die anderen Bildungsbereiche gälten. Als Empfehlungen werden ausgesprochen:

- Individualisierung der Lernprozesse ermöglichen;
- Lernende sollten lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und Konsequenzen daraus zu ziehen;
- Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen;
- Die sinnvolle Einbindung der neuen Medien durch neue pädagogische und didaktische Konzepte;
- Erwerb überfachlicher Kompetenzen fördern;
- Häuser des Lernens schaffen;
- Öffnung von Bildungseinrichtungen für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld, um Lernprozesse in der Lebenswelt zu unterstützen und mit der formalen Bildung zu verknüpfen – Einbeziehen der Lebenswirklichkeit der Lernenden;
- Stärkung der Führungs- und Management-Kompetenz, da die Verwirklichung einer neuen Lern- und Lehrkultur wesentlich von der Leitung einer Bildungseinrichtung abhängt;
- Die möglichst gute individuelle Förderung der Lernenden solle im Mittelpunkt der neuen Lern- und Lehrkultur stehen;
- Lehrende müssten sich am Aufbau einer neuen Lern- und Lehrkultur intensiv beteiligen;
- Eltern müssten sich ebenso ihrer Mitverantwortung bewusst sein. (vgl. Forum Bildung 2001a, S. 9–28).

Alle genannten Publikationen konzentrieren sich auf die Frage, wie durch eine veränderte Lehrkultur eine neue Lernkultur entstehen kann. Die Thematik wird somit auf den institutionellen Kontext bezogen, Auswirkungen auf den außerinstitutionellen Kontext werden jedoch ausdrücklich intendiert.

Auf diesen außerinstitutionellen Kontext bezieht Weinberg seine Überlegungen. Nach Klärung der Begriffe „Lernen“, „Lehren“, „Kultur“ und „Lernkultur“ skizziert er Umriss zukünftiger Lernkulturen. Die Bildungsinstitutionen hätten in diesem Zusammenhang eine konstitutive Rolle. Für Weinberg kann die Pluralisierung der Lern- und Handlungsfelder jedoch „...nicht einfach als Ausweitung bisher bestehender institutioneller Lehr-Lern-Kontexte begriffen werden“ (Weinberg 1999, S. 115), vielmehr sei der lebenspraktische Zusammenhang und die Eigendynamik sozialen Handelns als Ausgangspunkt zu charakterisieren. Auf Grund der zu-

nehmenden Möglichkeit, Orte und Zeiten des Lernens frei zu wählen, sieht Weinberg die Notwendigkeit der regionalen Vernetzung und des Sichtbarmachens des in einer Region vorhandenen Kompetenzpotenzials. Solche „...Netzwerke regionaler Lernkultur hätten folgendes zu tun:

- Bestandsaufnahme und Bekanntmachen der in der Region vorhandenen Lern- und Handlungsfelder,
- Beratung von Initiativen und Gruppen, die etwas neues anfangen oder das bereits Begonnene weiter voranbringen wollen,
- Beratung von Einzelpersonen,
- Beratung und Moderation von Institutionen, Gruppen und Initiativen, die stärker als bisher oder erstmalig kooperativ mit anderen tätig sein wollen.“ (Weinberg 1999, S. 133)

Diese Netzwerke sollten jedoch nicht nur aus Weiterbildungsinstitutionen bestehen. Zu integrieren seien vielmehr alle Gruppierungen, Initiativen und Institutionen, in denen es *auch* um Lernen und Wissenstransformationsprozesse geht.

Bei Popularisierung des Lernens geht es „um ein Bewußtmachen, was Lernen für die Menschen bedeutet, d.h. daß es nicht nur das lehrergeleitete unterrichtsartige Lernen gibt, das viele in der Schule so frustriert hat, sondern daß Lernen in einem umfassenderen Sinn nichts anderes ist als das natürliche menschliche Bemühen...“ (Dohmen 1999a, S. 6). „Je mehr es allen Menschen klar wird, daß ihr Lernen der Entwicklung bzw. Erweiterung ihrer Kompetenzen, Leitvorstellungen, Deutungsmuster und Verhaltensdispositionen dient und daß es ihnen praktisch hilft auf neue Situationsanforderungen (am Arbeitsplatz, in der Familie, in menschlichen Beziehungen, im Verkehr, in Freizeit und Urlaub, im Umgang mit Bürokratie und Medien etc.) angemessener zu reagieren, desto mehr wird lebenslanges Lernen als eine existenzielle Bedingung (...) anerkannt und kann dadurch ein positiveres Image bekommen.“ (Dohmen 1999a, S. 6).

Popularisierung, die heute in der Erwachsenenbildung verstanden werde als „der Anspruch, Formen zu entwickeln und zu finden, wie die Menschen am bestehenden Erkenntnisstand“ (Brödel 1999, S. 183) teilhaben können, habe in eben diesem Feld eine Tradition, die in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zur „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ zurückreicht. Brödel (1999) skizziert einige Popularisierungsstrategien: die Massenmedien, das „interaktive, entdeckende Lernen“ (Brödel 1999, S. 187) z.B. in Museen, die „Mischung aus Öffentlichkeitsarbeit und traditionellem Weiterbildungsangebot“ (Brödel 1999, S. 188) wie z.B. Aktionstage mit Schnuppercharakter, „öffentlich inszenierte Initiierungsstrategie“ (Brödel 1999, S. 188) wie die Lernfeste (vgl. auch Meyer 2001).

In den Überlegungen zu Marketing (vgl. auch Möller 2002) und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. auch von Rein, 2000) wird deutlich, dass der Lernende Bezugspunkt ist. Dies ist er/sie als „Teilnehmende/r“ aber auch als „Kunde/in“ in der „Rolle eines Menschen in der (potenziellen) Kaufsituation“ (Möller 2002, S. 19). Hier Bedarfe festzustellen oder zu erzeugen und Bedürfnisse zu wecken und manifest werden zu lassen (vgl. Nuisl 2003) sei Teil der Werbung für Bildungsangebote, diese „zu verbreiten und ins Gespräch zu bringen ... (als) Grundlage der Bildungsbereitschaft, die als kulturelle Dimension unabdingbar ist, um ‚Bildungskundschaft‘ zu erzeugen“ (Nuisl 2003, S. 178).

„Und so beinhaltet die von Günter DOHMEN geforderte „Popularisierung des Lernens“ (1999, S. 6) sowohl eine Imageaufbesserung des Lernens in der Bevölkerung durch entsprechende Propaganda- und Werbemaßnahmen als auch die Profilierung eines Lernverständnisses, das habituell und reflexiv über das bildungsbiographisch erfahrene ‚lehrergeleitete unterrichtsartige Lernen‘ (ebd.) hinausweist“ (Brödel 1999, S. 188) und weshalb in diesem Abschnitt sowohl Neue Lernkultur als auch Popularisierung des Lernens angesprochen wurde.

4.8 Chancengerechter Zugang

Der Grund für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Chancengerechter Zugang“ auf bildungspolitischer Ebene liegt in der wirtschaftlichen Veränderung und der damit einhergehenden gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, die den Ausschluss verschiedener Personengruppen bewirkt. Als Antwort auf diesen Ausschluss gilt die Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen als demokratisches Postulat und ökonomische Notwendigkeit. Es sind in diesem Zusammenhang Studien durchgeführt worden, die ihren Fokus auf die Identifikation von Wirkungsfaktoren und benachteiligten Gruppen richten, die Basis für die Konzeption von effektiven Bildungsmaßnahmen ist.

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang/Reimer, Andrea (1998): Weiterbildungsabstinenz: Ausgrenzung und Widerstand in Bildungs- und Erwerbsbiographien. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Juventa, Weinheim, S. 198-208

Brüning, Gerhild (2001): Benachteiligte in der Weiterbildung. [online] Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main <http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2001/bruening01_01.pdf> [Stand 04-03-02]

Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000a): Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_II_einzelergeb.pdf> [Stand 2004-03-01]

- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000b): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01]
- Friebel, Harry/Epskamp, Heinrich/Knobloch, Brigitte/Montag, Stefanie/Toth, Stephan (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der "Moderne". Leske & Budrich, Opladen
- Schröder, Helmut/Schiel, Stefan/Aust, Folkert (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 5)

Friebel et al. (2000) stellen typische Muster der Bildungsgeschichte einer Generation dar, die Ende der 1970er Jahre im Rahmen der Bildungsexpansion allgemeinbildende Abschlüsse erworben habe und deren Berufsperspektive sich infolge von Ausbildungsstellenknappheit und Massenarbeitslosigkeit rapide verschlechtert habe. Anhand der Befunde, die das Ergebnis einer im Zeitraum von 1980 bis 1997 durchgeführten bildungsbiografischen Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der Moderne ist, werde zum einen die Verformbarkeit des Bildungsverhaltens als Folge veränderter sozialstruktureller Einflüsse erkennbar. Zum anderen werde die Kompetenz der Individuen, gesellschaftliche Einflüsse zu erkennen und zu bewältigen, transparent (vgl. Friebel et al. 2000, S. 401).

Bolder/Hendrich/Reimer stellten 1998 die Ergebnisse ihres Forschungsprojekts vor. Ziel der Analyse war es, die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an die Individuen, sich stets weiterzubilden und der weitgehenden Akzeptanz dieser Verhaltenserwartung auf der einen und ihrer verhältnismäßigen Beachtung auf der anderen Seite, zu explizieren. Zudem sollten mögliche Wege aus der Weiterbildungsabstinenz aufgespürt und theoretisch begründet werden, die an den Kosten-Nutzen-Bilanzen der Abstinenzler ansetzen (vgl. Bolder/Hendrich/Reimer 1998, S. 198). Folgende Ergebnisse wurden ermittelt:

- Auf der Makroebene könnten Aussagen bezüglich der Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz gemacht werden. Eine Verstärkung der an die Erwerbssituation gebundene Segmentierung des beruflichen Weiterbildungsgeschehens sei besonders bei männlichen Erwerbspersonen festzustellen, während bei den Frauen weitere Faktoren wie allgemeine Schulbildung und moderne Lebensführung eine Rolle spielten (vgl. Bolder/Hendrich/Reimer 1998, S. 203).
- Auf der Mesoebene wird festgestellt, dass die Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot abhängig sei von dem subjektiv für relevant erachteten Nutzen. Deshalb sollte aus Sicht der Autoren aufsuchende Bildungsarbeit eingesetzt werden, wenn man die Erwerbsnachen für berufliche Weiterbildungen gewinnen wolle.

- Die Forschung auf der Mikroebene des individuellen Akteurs und seiner Primärbeziehungen belege die Annahme, dass Individuen in einem Abwägungsprozess Bildungsaufwand und -ertrag im Lebenszusammenhang gegenüberstellen, gewichten und als Grundlage ihrer Entscheidung heranzögen (vgl. Bolder/Hendrich/Reimer 1998, S. 205f.).

Aktuell hat die von der Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen in Auftrag gegebene Studie²⁰ „...in einer repräsentativen Befragung von Nichtteilnehmern an beruflicher Weiterbildung die soziodemographischen und beruflichen Merkmale dieser Gruppe im Hinblick auf ihren Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten...“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 11) analysiert. Da parallel auch Teilnehmende befragt worden sind, seien Unterschiede zwischen den Gruppen herauskristallisiert worden, um „...handlungsrelevante Ansatzpunkte für die Einbeziehung von Nichtteilnehmern in das Weiterbildungssystem zu gewinnen.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 11) Gearbeitet wurde mit einer multivariaten Analyse mit der schrittweisen Einführung von Merkmalen, womit deren Erklärungsgehalt und Auswirkung auf die Nichtteilnahme betrachtet werden könne.

Als „Ansatzpunkte für die Heranführung an lebenslanges Lernen“ wird der Fokus auf drei Zielgruppen empfohlen:

- „Schulisch und beruflich gering qualifizierte Arbeiter und Angestellte, die primär in einfachen und ausführenden Positionen beschäftigt sind. Ihre berufliche Position und Tätigkeit gibt weder den Erwerbsgruppen noch den beschäftigenden Betrieben Anlass für die Beteiligung an Weiterbildung. Sie haben auch selbst mehrheitlich kein eigenes Problembewusstsein für die notwendige Weiterbildung und verbinden damit auch nur geringe Nutzenerwartungen.
- Frauen, die eine Doppelbelastung von Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung tragen und deshalb Weiterbildung wegen der zeitlichen Inkompatibilität vernachlässigen (müssen).
- Eine spezifische Untergruppe der beiden vorangegangenen sind wiederum einkommensschwache Gruppen mit einem geringen Verteilungsspielraum und fehlender Investitionsbereitschaft.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 115).

Zum ersten Fazit ist aus den Ergebnissen weiter auszuführen, dass „Personen ohne Berufsausbildung (...) dreimal so häufig bei den Nichtteilnehmern vertreten wie in der Gruppe der Teilnehmer.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 3) und vor allem die Fertigungsberufe der Branchen Metall, Elektro, Bau-/Bauneben-/Holzberufe aber auch Berufe im Bereich Körperpflege, Gästebetreuung, Hauswirtschafts- und Reinigungsberufe weniger an beruflicher Weiterbildung teilnahmen (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 43f). Zudem sei „Berufliche Weiterbil-

²⁰ Band 5 der Schriftenreihe. Literaturangabe des Schlussberichts vom 28. Juli 2004, vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen 2004c. Weil die Ergebnisse so differenziert und aktuell sind, erhält deren Darstellung hier etwas mehr Raum.

dung (...) stark an Erwerbstätigkeit gekoppelt.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 55), so sei bei denjenigen die Teilnahme gering, die arbeitslos, geringfügig oder nicht beschäftigt seien (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 37) sowie Beschäftigte in kleinen und mittleren Betrieben mit ausführenden Tätigkeiten (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 40).

Bei der Betrachtung des frauenspezifischen Erklärungsmodells sei die Anzahl der Kinder höchst signifikant für die Nichtteilnahme. „Je mehr Kinder im Haushalt leben, desto schwieriger wird es für Frauen, Weiterbildungsangebote wahrzunehmen. (...) Einen ‚Kindereffekt‘ (...) gibt es für Männer nicht“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 58), es sei denn, sie seien allein erziehende Väter. Bei „...geringfügig Beschäftigten (...) nicht erwerbstätigen bzw. arbeitslosen Frauen“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 58) sei das Risiko der Nichtteilnahme höher. Nach den Gründen der Nichtteilnahme gefragt, spiele die Kinderbetreuung und die damit verbundenen Kosten als familiäre Ursache eine Rolle. Als Motivlage für die Nichtteilnahme wird gesagt, die Angebote würden nicht passen (45%), wobei zeitliche Kollisionen mit persönlichen oder familiären Verpflichtungen bestünden und Veranstaltungszeiten ungünstig seien.

Für das dritte Fazit ist das Ergebnis aussagekräftig, dass ein Haushaltsnettoeinkommen unter 1000 Euro und ebenso die Investitionsbereitschaft einen starken Einfluss auf die Teilnahme habe (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 55). Der Nutzen in Relation zu Kosten und Zeitaufwand sei ausschlaggebend, wobei als wichtiger Nutzen die beruflichen Chancen gesehen werden. Finanzielle Gründe für die Nichtteilnahme schließen sich hier an.

„Die Erfahrungen und Einschätzungen der aktuellen Nichtteilnehmer differenzieren signifikant nach ihrem früheren Weiterbildungsverhalten.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 103). Genauer wurde auch nach Lernerfahrungen (Vermittlungsformen, Lerngewohnheit, Nie-Teilnahme) gefragt. Hier sei zu sehen, dass der Gebrauch von Lehrmitteln (Bücher, Programme etc.) sehr unterschiedlich ist. „Die Nie-Teilnehmer stellen (...) in Bezug auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung eine besondere Klientel dar. Sie müssen offenbar zum Teil erst wieder an Lernprozesse herangeführt werden.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 105) Besonders arbeitsnahe Formen der Weiterbildung würden gewünscht (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 106). „Nichtteilnehmer nutzen den Computer sowohl beruflich als auch privat mehrheitlich selten oder nie.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 107), so dass „die technischen Voraussetzungen für das Lernen mit Hilfe des PC bzw. Internets (...) bei den Nichtteilnehmern also im Regelfall nicht gegeben“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 108) seien. Nichtteilnehmende seien

darüber hinaus schlecht informiert über das Weiterbildungsangebot. Dies sind Ergebnisse im Hinblick auf die Gestaltung von Angeboten.

Brüning (2001) geht der Frage nach, warum sich trotz bereits vorhandener Maßnahmen keine signifikante Reduktion von Benachteiligung abzeichnen ließe. Neben der Operationalisierung des Terminus und der Darstellung struktureller Hindernisse der Weiterbildungsbeteiligung werden Vorschläge zur Herstellung von Chancengleichheit in der Weiterbildung formuliert sowie Forschungs- und Entwicklungsfragen zur Förderung benachteiligter Personengruppen entwickelt. Als durchgängiges Prinzip empfiehlt die Autorin für die Praxis die Integration von „Kompetenzansatz und Potentialanalyse“, „Lebensweltbezug und Lernen lernen“ sowie „Vermittlung von Kenntnissen zu neuen Medien“ in Bildungsangeboten.

Das Forum Bildung konzentriert sich in ihrem Bericht zum Thema „Förderung von Chancengleichheit“ auf besondere Schwerpunkte und auf Schnittflächen zwischen Bildungsbereichen. Es verweist neben den behandelten Punkten auf weitere Bereiche wie „Zugang zu Medien“, „Soziale Unterschiede“ und „Regionale Unterschiede“, die Barrieren für die Durchsetzung von Chancengleichheit aufweisen (vgl. Forum Bildung 2000b, S. 63). Als Empfehlungen bezüglich des gesamten Bildungssystems werden genannt:

- Verbesserung des Zugangs zu Bildung und des Erwerbs von Bildung auf allen Ebenen;
- Individuelle Förderung durch Schaffung adäquater Rahmenbedingungen;
- Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern durch Abbau geschlechtsspezifischer Rollenzuweisungen in allen Bildungsbereichen;
- Förderung von Migrant/inn/en durch Verstärkung der interkulturellen Kompetenz des Bildungspersonals, Elternarbeit und Kooperation, Förderung der Mehrsprachigkeit und Ausbau des Deutschunterrichts, Verbesserung der Bildungsberatung in diesem Bereich;
- Finden und Fördern von Begabungen durch bessere Vorbereitung von Erzieherinnen hinsichtlich der Diagnostik, Stärkung von Zusatzangeboten, horizontale Vernetzungen;
- Frühe Förderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschule durch Transfer- und Beratungsstrukturen, Aufwertung/Reform der Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen, enge Kooperationen, intensives Eingehen auf Unterschiede der Kinder;
- Berufsausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürften durch Konzeptentwicklung zur Vermeidung von Schulverweigerung, Weiterentwicklung der Qualität der Ausbildung dieser Gruppe, der Verzahnung von Förderinstrumenten und der Kooperation der Beteiligten;
- Qualifizierung junger Erwachsener ohne Beruf durch Schaffung eines Förderinstruments und Entwicklung einheitlicher Module zur Nachqualifizierung und Einführung eines Qualifizierungspasses (vgl. Forum Bildung 2000a, S. 7-20).

5 Lebenslanges Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente

Während in Kapitel 3 und 4 vor allem erziehungswissenschaftliche Literatur herangezogen wurde, geht es hier um eine Auswahl neuerer bildungspolitischer Dokumente europäischer und internationaler Organisationen²¹ mit Lebenslangem Lernen als wesentlichem Inhalt. Neben einer zusammenfassenden Darstellung der Texte, werden Kernaussagen im Zitat dokumentiert und der (historische) Kontext skizziert.

5.1 Europarat

Der Europarat (engl. Council of Europe, franz. Conseil de l' Europe), arbeitet auf die Stärkung der Demokratie und der Menschenrechte hin. Das Konzept der „Education permanente“ (vgl. Council of Europe 1970, siehe auch Kapitel 2) ist der Beitrag des Europarates zum Lebenslangen Lernen und zeige inhaltlich eine „sehr direkte Übereinstimmung zwischen den Organisationszielen und den Zielen, die durch das lebenslange Lernen erreicht werden sollen“ (Kraus 2001, S. 109). Auf der dritten Konferenz der europäischen Bildungsminister in Rom 1962 sei zum ersten Mal darauf hingewiesen worden (vgl. Grosjean 1994). Es gab eine so genannte konzeptionelle Phase von 1967 bis 1971 (vgl. Council of Europe 1978, S. 1; Kraus 2001, S. 58) an deren Ende das Kompendium aus 15 Studien (vgl. Council of Europe 1970), eine zugehörige Synopse (vgl. Council of Europe 1973)²² und die Publikation „Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy“ (vgl. Council of Europe 1971) standen. Der erste Teil dieser Publikation setzt sich mit individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen auseinander, bevor der zweite Teil auf Vorschläge für die Entwicklung des Bildungssystems zu einem System der Education Permanente eingeht. „Grundsätzlich sollen in der Education Permanente die Individuen, die selbstverantwortlich ihren Lernprozess gestalten sollen, im Mittelpunkt des Bildungssystems stehen“ (Kraus 2001, S. 63, vgl. Council of Europe 1971, S. 13ff.).

Das Thema ziehe sich durch die Jahrzehnte kultureller Zusammenarbeit (vgl. Grosjean 1994), es haben 25 Pilotexperimente von 1972 bis 1976 stattgefunden

²¹ und zwar Europarat (Abschnitt 5.1), OECD (Abschnitt 5.2), UNESCO (Abschnitt 5.3), Europäische Union (Abschnitt 5.4), und Weltbank (Abschnitt 5.5)

²² Eine Übersetzung (von E. Härting) ist abgedruckt in Heft 4 (1972) der „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (vgl. Council of Europe 1972)

(vgl. Council of Europe 1978, S. 1) und z. B. die zweite Resolution der „eighth session of the standing conference“ in Bern 1973 oder die erste Resolution der „ninth session of the standing conference“ in Stockholm 1975 bezieht sich direkt auf „éducation permanente“ und „recurrent education“. Heute ist Lebenslanges Lernen integriert in verschiedene Aktivitäten, darunter die Themen „Education for Democratic Citizenship“ (Partizipation, Integration) und Hochschulbildung (Zugang, Flexibilität), anhand derer aktuelle Dokumente und Aktivitäten vorgestellt werden.

5.1.1 Politische Bildung/Demokratieerziehung

Zwei Berichte aus dem langfristigen und themenübergreifenden Projekt „Education for Democratic Citizenship“ (seit 1997) weisen darauf hin, dass die Erziehung zur demokratischen Bürgerschaft ein Lernprojekt für das ganze Leben sei (vgl. in Belanger 2000, S. 6 und Bîrzéa 2000, S. 15). Ein zusammenfassender Projektbericht (vgl. Bîrzéa 2000) des Projektleiters stellt Demokratieerziehung in den gesellschaftlichen Zusammenhang und zeigt auf, dass das Projekt aus der Perspektive des Lebenslangen Lernens angegangen wurde, weil es im Hinblick auf die Lernformen (formal, nicht-formal, informell) und im Hinblick auf Lernen in mehreren Lebensphasen konzipiert worden sei (vgl. Bîrzéa 2000, S. 15). Zielgruppen seien sowohl Entscheidungsträger und politische Führung als auch Praktiker gewesen, für die z. B. Workshops, Studien, Themenberichte, Ausstellungen Internetpräsenzen, Pilotprojekte, Anhörungen und Training durchgeführt worden seien (vgl. Bîrzéa 2000, S. 18f). Auch die UNESCO und die Europäische Kommission seien einbezogen worden; vorangegangen sei z.B. das Projekt „Towards an active, responsible citizenship“ (vgl. Bogard 1993).

“Demokratieerziehung ist Lernen das ganze Leben hindurch, in allen Umständen und in jeder Form menschlicher Aktivität. Dies setzt voraus, dass Erziehung zur demokratischen Bürgerschaft: das gesamte Leben jedes einzelnen Individuums dauert, zum Erwerb, Erneuerung, Aktualisierung und Vervollständigung einer Breite von Fertigkeiten führt, davon abhängt, erfolgreich an selbstgesteuerten Lernprozessen teilzuhaben und den Beitrag aller formalen, nicht-formalen und informellen Bildungsmöglichkeiten anerkennt.“ (Bîrzéa 2000, S. 34f., Übers. d. Verfasser)

Der Bericht der Konferenz in Warschau 1999 (vgl. Belanger 2000) stellte die Praxis ins Zentrum, wobei in drei Schritten gefragt wurde: Was meint Erziehung zur demokratischen Bürgerschaft? – Praktiken und Prozesse: Wie? Wer? Wo? – Ergebnisse und Zukunftspläne. Ein Absatz der Schlussfolgerungen lautet:

„Schöpferische Bürgerschaft ist der Schlüssel der Zukunft Europas, ein Schlüssel für Arbeitsbeschaffung, ein Schlüssel für Gesundheit, ein Schlüssel für die Umwelt, ein Schlüssel für Konfliktlösung. Es ist eine entscheidende Investition, die besser bekannt und mehr dokumentiert sein soll.“ (Belanger 2000, S. 35, Übers. d. Verfasser)

5.1.2 Lebenslanges Lernen in der Hochschulbildung

Im Dokument „Recommendation Rec(2002)6 of the Committee of Ministers to member states on higher education policies in lifelong learning“ (vgl. Council of Europe 2002), die das Ministerkomitee am 15. Mai 2002 angenommen hat, wird den Regierungen der Mitgliedsstaaten empfohlen, in ihre Aktivitäten neue Prinzipien und Maßnahmen aufzunehmen und zu verbreiten. Hintergrund sei, dass der Europarat bereits vielerlei Aktivitäten durchführe, dass Lebenslanges Lernen eine zentrale Rolle spiele und dass die benachteiligten und gleichzeitig bildungsfernen Gruppen besonders davon profitierten. Damit werde berücksichtigt, dass Lebenslanges Lernen eine besondere Herausforderung für die Hochschulbildung (hier: higher education) sei.

„Lebenslanges Lernen wird definiert als ein stetiger Lernprozess, der alle Individuen von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter dazu befähigt, Fähigkeiten und Kompetenzen in unterschiedlichen Phasen ihres Lebens und in unterschiedlichen Lernumgebungen – sowohl formal als auch informal²³ – zu erwerben und aufzufrischen, mit dem Ziel, ihre Persönlichkeitsentwicklung, ihre Beschäftigungsmöglichkeiten zu maximieren und ihre aktive Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft zu unterstützen.“ (Council of Europe 2002, Übers. d. Verfasser)

Es werden für den Kontext von Hochschulbildung Aussagen systematisiert. So werden allgemeine, fördernde Prinzipien vertreten, Aussagen zur Studienangeboten und Qualifikationen getroffen, Akteure sowie Organisation und Finanzierung angesprochen. Wesentlich sind dabei Zugang, Flexibilität und unterstützende Bedingungen, die darauf zielen, „den veränderten Bedürfnissen Europäischer Bürger und den Arbeitsmarktanforderungen zu begegnen sowie alle Individuen dazu zu befähigen, sich aktiv in der Zivilgesellschaft zu beteiligen, die auf gemeinsamen demokratischen Werte basiert.“ (Council of Europe 2002, Übers. d. Verfasser)

²³ In diesem englischsprachigen Dokument werden die Lernformen in einer Dualität benutzt „both formal and informal“ - deswegen wurde in diesem Fall „informal“ übernommen.

Ein halbes Jahr davor fand in Paris im November 2001 eine Abschlusskonferenz des Projektes „Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion: a New Challenge to higher Education“ als Teilprojekt des Arbeitsprogramms „Policy and Practice for European Higher Education“ statt. Durch die Berücksichtigung von sozialem Zusammenhalt und Gerechtigkeit in der Bildung solle Lebenslanges Lernen im Sinne des Europarats größeren Teilen der Bevölkerung die Chance bieten, von akademischer Bildung zu profitieren (vgl. Council of Europe 2001, 7). Der Konferenzbericht (vgl. Council of Europe 2001) enthält Expertenbeiträge u.a. zu den Themen: Lebenslanges Lernen als Herausforderung für die Lehrenden, Förderung und Partnerschaft für Gerechtigkeit.

5.2 OECD

Im Bereich Bildung steht für die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) die Steigerung der Effizienz und Effektivität der Bildungssysteme und von Bildungsmaßnahmen, aber auch die Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs aller zur Bildung im Zentrum der Aktivitäten der OECD. Sie legte 1973 „Recurrent Education“ (vgl. OECD 1973) als Konzept – entwickelt seit 1968 (vgl. Tuijnman 1996, S. 99) – vor, das einen deutlichen Bezug zum Humankapitalansatz habe (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S. 99f., Kraus 2001, S. 89ff.). „Recurrent Education wird dezidiert als Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in der individuellen Biografie eingeführt.“ (Kraus 2001, S. 96, vgl. auch Tuijnman 1996, S. 100, Tuijnman/Boström 2002, S. 100) „Das Ziel von Recurrent Education war die Modifikation des Bildungssystems, so dass der Zugang zu formalen Bildungsprozessen für jeden das ganze Leben möglich werden könnte“ (Tuijnman/Boström 2002, S. 99, Übers. der Verfasser). Bildungspolitische Ziele sollen durch periodischen Wechsel von formalen Lernprozessen (weiterführenden Bildungsgängen) und anderen Aktivitäten (vor allem Erwerbsarbeit) (vgl. Abschnitt 2.1) erreicht werden.

Sowohl diese als auch die Publikation von 1996 (vgl. Abschnitt 5.2.1) repräsentieren als veröffentlichte Diskussionsvorlagen für Konferenzen der OECD den Diskurs der Organisation. Aktuell beziehe sich das Konzept des Lebenslangen Lernens der OECD nicht mehr nur auf „periodische“ Ausbildung oder Erwachsenenbildung, sondern auf alle Lernanstrengungen eines Lebens (vgl. OECD 2004, S. 1). Dabei expliziert die OECD z.B. beim Thema Finanzierung (vgl. Abschnitt 5.2.2) nach wie vor (vgl. Tuijnman 1996, S. 101, Kraus 2001, S. 90f.) die Verflochtenheit von Lebenslangem Lernen mit Systemen und Politikbereichen oder

setzt spezifischere Themen wie z.B. Lernansätze damit in Verbindung (vgl. Abschnitt 5.2.3).

5.2.1 Lifelong Learning for All

Die Publikation dieses Titels (vgl. OECD 1996) steht im Zusammenhang mit dem Treffen des Erziehungskomitees auf Ministerebene 1996. „Das gesamte Dokument umfasst mit dem ‚Background Report‘ (S. 25-246) und den ‚Issues for Discussion‘ (S. 15-19) sowohl die Materialien, die zur Vorbereitung des Treffens erarbeitet wurden, als auch mit dem von den Ministern verabschiedeten Communiqué (S. 21-24) die Ergebnisse des Treffens.“ (Kraus 2001, S. 98). Der Hintergrundbericht deckt acht Themenbereiche ab: allgemeine gesellschaftliche und Entwicklungen im Bildungssystem, Ziele, Hindernisse und Strategien; Überlegungen zu den Grundlagen; Übergänge zwischen Lebenslangem Lernen und Arbeit; Rolle der Regierung; Allgemeine Ziele und Standards; Finanzierung Lebenslangen Lernens.

Das Konzept wird folgendermaßen beschrieben: „Die neue Vorstellung unterstreicht Lebenslanges Lernen und geht darüber hinaus, Erwachsenen eine zweite oder dritte Chance zu geben. Sie umfasst vielmehr individuelle und soziale Entwicklungen jeder Art und in allen Konstellationen – formal (in Schulen, berufsbezogen, im tertiären Bereich sowie in Weiterbildungseinrichtungen) und nicht-formal (zu Hause, am Arbeitsplatz und in sozialen Gruppen). Der Zugang ist systemweit und stellt Wissensstandards und Fertigkeiten in den Mittelpunkt, die alle Menschen unabhängig vom ihrem Alter benötigen. Er betont die Notwendigkeit, alle Kinder in einem frühen Alter auf Lernen über die gesamte Lebenszeit hinweg vorzubereiten und dazu zu motivieren, und richtet Bemühungen darauf sicherzustellen, dass allen Erwachsenen – beschäftigt oder nicht beschäftigt –, die umschulen oder ihre Fähigkeiten auffrischen bzw. anreichern müssen, die Möglichkeiten dazu gegeben werden. In diesem Sinne ist Lebenslanges Lernen darauf gerichtet, mehreren Zielen zu dienen: persönliche Entwicklung zu unterstützen, was die Zeit außerhalb von Erwerbsarbeit einschließt; demokratische Werte zu stärken; soziales Leben in der Gemeinschaft zu kultivieren; soziale Zusammenhalt aufrecht zu erhalten sowie Innovation, Produktivität und wirtschaftliches Wachstum zu fördern.“ (OECD 1996, S. 15; Übersetzung der Verfasser).

Im Treffen auf Ministerebene einigte man sich auf vier Schwerpunkte zur Umsetzung Lebenslangen Lernens:

- Grundlagen (in den ersten Lebensjahren) stärken (vgl. S. 21),

- Übergänge zwischen Arbeitswelt und Lernprozessen ermöglichen (vgl. S. 22),
- Rollen von Partnern und Regierungen überdenken (vgl. S. 23),
- Anreize für Investitionen in Lebenslanges Lernen schaffen (vgl. S. 23).

Bei einer Tagung der OECD Bildungsminister am 3.–4. April 2001 wurde im Kommuniqué dieses Programm bestätigt. In der Randspalte wird folgendermaßen zusammengefasst: „(...) Die Perspektive des lebensbegleitenden Lernens hat sich als nützlich erwiesen bei der Konzipierung von Maßnahmen für die Erziehung und Betreuung im Vorschulalter, die schulische Bildung, den Übergang von der Erstausbildung zum Arbeitsleben und Lernmöglichkeiten für Erwachsene. (...) Wir legen heute eine Agenda für die künftige Arbeit mit der OECD fest und halten die Zusammenarbeit mit anderen für dringend notwendig, um über Strategien nachzudenken, mit deren Hilfe das Human- und Sozialkapital sowie dessen Beitrag zur Nachhaltigkeit des Wirtschaftswachstums und zur gesellschaftlichen Entwicklung gestärkt werden könne, festzustellen, welche Kompetenzen der Einzelne benötigt und wie deren Entwicklung am besten sichergestellt werden kann, zu untersuchen, auf welche Weise allgemeine und berufliche Bildung das Leben in der Gemeinschaft fördern können, und Wege zu sondieren, wie Lehrer und Schulen ihrem Bildungsauftrag anders und wirksamer gerecht werden könnten. Nach unserer Vision sollen das Kompetenzniveau erhöht und die Kompetenzen sozial gerechter verteilt werden.“ (OECD 2001a, S. 2-7).

5.2.2 Ko-Finanzierung Lebenslangen Lernens

Es wurde auf dem Treffen auf Ministerebene 2001 auch betont, dass es wichtig sei, Ausgaben für die Förderung Lebenslangen Lernens (verteilt auf mehrere Parteien) als Investitionen in die Zukunft zu begreifen und diese zu erleichtern (vgl. OECD 2001a, S. 7). In den Politikanalysen „Education Policy Analysis“ (vgl. OECD 2003a) wird dieses Thema als vierter Teil aufgegriffen. Lebenslanges Lernen als zentrale Strategie für den Übergang in die Wissensgesellschaft zu verwirklichen stehe vor der Herausforderung, zeitlich und finanziell begrenzte Ressourcen für das Lernen Erwachsener zu mobilisieren (vgl. OECD 2003a, S. 82). Es wird untersucht, welche Faktoren die Kosten und die Rendite von Bildungsinvestitionen für Individuen, Arbeitgebern, Regierungen beeinflussen (vgl. OECD 2003, S. 84-92; Wurzburg 2003, S. 7-16). Investitionen in die Humanressourcen sollen sich rechnen, und zwar unter zwei Aspekten: Zum einen sollen die eingesetzten Mittel ausreichen, um die tatsächlichen Kosten zu decken („economic sustainability“). Zum anderen solle heute investiert werden, für etwas, was in der Zukunft Erträge bringt („financial sustainability“) (vgl. Wurzburg 2003, S. 3 und

OECD 2003, S. 82). Die OECD verfolgt den Ansatz, die Kosten zwischen mehreren Beteiligten aufzuteilen (Ko-Finanzierung) und regt den Diskurs in diese Richtung an. Vom 8.–10. Oktober 2003 fand die Konferenz „Policies to strengthen incentives and mechanisms of co-financing lifelong learning“ der OECD und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)²⁴ statt, die das Thema der Politikansätze zur Ko-Finanzierung diskutiert hat. Bildungspolitische Dokumente und Programme von Deutschland sowie Konzepte von Sozialpartnern und Betrieben wurden in dem Bericht des BMBF für die OECD für diese OECD-Konferenz dargestellt. Mit dem Ziel einer „realen Verknüpfung lebenslanger Lernprozesse“ (BMBF 2003c, S. 7) seien mehrere Ebenen des Bildungssystems bedeutsam. Es ginge darum, „die Schaffung von stabilen und nachhaltigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen“ (BMBF 2003c, S. 68) in Struktur verbessernden und Struktur bildenden Prozessen zu fördern.

Die Schlussfolgerungen der Konferenz (vgl. OECD/BMBF 2003a und 2003b) in ihren Kernbotschaften der Konferenz sind:

1. „Lebenslanges Lernen nützt den Menschen, der Wirtschaft und dem Staat.
2. Zur Unterstützung von Finanzierungsprogrammen des Lebenslangen Lernens ist es notwendig, kohärente Strategien zu verfolgen, um diese erfolgreich zu entwickeln ist ein gesamtstaatlicher Ansatz notwendig.
3. Die Finanzierungsprogramme des Lebenslangen Lernens müssen so angelegt werden, dass sie die Nachfrage- und Wahlmöglichkeit sowie die Mobilität des Individuums stärken.
4. Zusätzliche Bildungsinvestitionen sind notwendig. Öffentliche Hand, Unternehmer und Individuen sind gemeinsam verpflichtet, in Bildung zu investieren.
5. Die Konferenz unterstreicht die Aussagen für die nationale und internationale Diskussion von Bildungsministerien gemeinsam mit Wirtschafts-, Arbeits- und Finanzministerien.“ (OECD/BMBF 2003b)

5.2.3 Lernen Lernen

Der Bericht der OECD „Das Lernen lernen. Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen.“ (Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004) untersucht die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000 auf die Frage hin, inwieweit Schüler und Schülerinnen in verschiedenen Ländern und bestimmte Schülergruppen innerhalb der Länder Eigenschaften als Lernende erworben

²⁴ Literaturangabe des Schlussberichts vom 28. Juli 2004, vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen 2004c

haben, die für Lebenslanges Lernen notwendig seien (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 80).

Die Analyse ergebe, dass „zwischen Lernansätzen und den messbaren Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler ein enger Zusammenhang besteht“ (Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 3). Lernstrategien, Vertrauen und Motivation in eigenen Lernfähigkeiten erhöhten die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler und Schülerinnen zu Lernenden werden, die über Selbstvertrauen und über die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen verfügten, so Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar (2004, S. 3). Weiterhin zeigt die Studie Unterschiede beim Lernzugang zwischen verschiedenen Gruppen auf, so zwischen Mädchen und Jungen und Schülern mit mehr oder weniger günstigem sozialen Hintergrund (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 60).

Aus diesen Ergebnissen könne abgeleitet werden, wie Bildungssysteme gezielt verschiedene Schülergruppen bei der Entwicklung zu effektiveren Lernern unterstützen können (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 3). „Aus einer Unterrichtsperspektive heißt das, dass effektive Lernmethoden, namentlich Zielsetzung, Strategiewahl sowie Kontrolle und Evaluierung des Lernprozesses durch die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die Lehrerschaft gefördert werden könne und sollten.“ (Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 84) Weiterhin bestehe Handlungsbedarf, Formen zu ermitteln, mit denen Schüler und Schülerinnen mit schwächeren Lernmerkmalen identifiziert werden können, und Bedarf nach Entwicklung geeigneter Instrumentarien und adaptiver Forderung. Hieraus könnten Implikationen für die Lehrerbildung und für kontinuierliche berufliche Weiterbildung resultieren (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 82 ff.).

Die (Vor-)Studie von Behringer/Coles (2003), die Indikatoren entwickelt, mit denen man herausfinden könne, wie Qualifizierungssysteme (als Lernprozesse einer gewissen institutionalisierten Form mit Elementen wie Abschlüssen, Punktsystemen, typischen Lernwegen) miteinander zu verbinden sind, geht eher auf das Bildungssystem ein. Es wurde ein Modell mit 11 Komponenten und 63 Sub-Komponenten (Behringer/Coles 2003, S. 7) innerhalb eines Modells erarbeitet, das die Qualifizierungssysteme als unabhängige und Lebenslanges Lernen als abhängige Variable behandeln (vgl. Behringer/Coles 2003, S. 10) mit einer vorläufig unausgearbeiteten aber problematisierten Zwischenstufe der Kopplungsmechanismen zwischen den Variablen. Daraus wird auch ersichtlich, dass die OECD das Konzept des Lebenslangen Lernens systemisch verwendet und mit anderen Themenbereichen verknüpft.

Dem Ansatz der Zusammenarbeit von Akteuren unterschiedlicher Ebenen und Bereiche ist die OECD auch mit Fallstudien von „Learning Cities and Regions“ nachgegangen, wie sie bei einer Konferenz in Melbourne im Herbst 2002 vorgestellt wurden. Dabei geht es um die Verbesserung der Wirtschaft einer Region durch wissensbasierte Vernetzung (vgl. OECD 2001b).

5.3 UNESCO

Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) „ist laut Verfassung mit der Aufgabe betraut, die internationale Zusammenarbeit auf den Gebieten Erziehung, Wissenschaft, Kultur und Informationswesen in der Funktion der Friedenssicherung und der Mehrung des allgemeinen Wohlstandes der Menschheit zu fördern. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind beispielsweise im Bildungsbereich die Bekämpfung von Analphabetismus oder auch die Wahrung des ‚Weltkulturerbes‘“ (Kraus 2001, S. 119f).

Eine von 12 Prioritäten, die im Laufe des von der UNESCO ausgerufenen Internationalen Jahrs für Erziehung 1970 formuliert wurden, war das Konzept des Lebenslangen Lernens (vgl. Giere 1996, S. 156)²⁵. 1971 wurde eine Kommission unter dem Vorsitz des ehemaligen französischen Bildungsministers Edgar Faure eingesetzt (vgl. Giere 1996, S. 156, Kraus 2001, S. 72f., Tuijnman/Boström 2002, S. 95). Im so genannten Faure-Bericht (vgl. Faure/Herrera/Kaddoura 1973) habe „Lifelong Education“ weniger mit einem Bildungssystem als mit einem philosophischen Prinzip in Bezug auf Bildungsorganisation zu tun (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S. 95); der Titel „Wie wir leben lernen“ verweist darauf. Mit dem Konzept sei das Zukunftsprojekt verbunden, das real werde, wenn „das Lernen sich sowohl durch seine Dauer als auch durch seine Vielschichtigkeit auf das ganze Leben ausweitete und Sache der ganzen Gesellschaft und ihrer erzieherischen, sozialen und wirtschaftlichen Mittel ist“ (Faure/Herrera/Kaddoura 1973, vgl. auch Kraus 2001, S. 75).

Sowohl in der Erarbeitung (von der UNESCO eingesetzte Kommissionen) als auch inhaltlich gibt es Parallelen des Faure-Berichts zum Delors-Bericht (UNESCO 1997, siehe Abschnitt 5.3.1) indem Bildung und Erziehung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang immer auf Lebenslanges Lernen bezogen werde (vgl. Kraus 2001, S. 73f., Knoll 1998, S. 42).

²⁵ Die 15 Studien des Europarats (vgl. Council of Europe 1970) tragen den Titelzusatz „A contribution to the United Nations' International Education Year“.

Die UNESCO bearbeitet heute sowohl mit Berichten (vgl. z.B. Medel-Añonuevo,/Ohsako/Mauch 2001) und Studien aber auch mit Konferenzen und einer regelmäßigen Bibliographie (vgl. UNESCO – Institut für Pädagogik 1973ff) das Thema Lebenslanges Lernen und fungiert so auch als Plattform für den Diskurs (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S. 94). (vgl. <http://www.unesco.org>; <http://www.unesco.org/education/uie/>)

5.3.1 Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum (Delors-Bericht)

Dieser Bericht erschien 1996, die deutschsprachige Ausgabe 1997 (vgl. UNESCO 1997). Zur Verbindung dieser Publikation mit dem Untertitel „UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert“ (auch Delors-Bericht) zum Faure-Bericht (vgl. Faure/Herrera/Kaddoura 1973): „Seine Empfehlungen (die Empfehlungen des Faure-Berichts) sind immer noch relevant, denn im 21. Jahrhundert ist jeder einzelne gefordert, größere Eigenständigkeit und Urteilsvermögen zu zeigen, das mit einer stärkeren persönlichen Verantwortung einhergeht, um die gemeinsamen Ziele zu erreichen. Unser Bericht betont eine weitere Forderung: Keines der Talente, die in jedem Menschen wie ein verborgener Reichtum schlummern, darf ungenutzt bleiben“ (UNESCO 1997, S. 19), womit die Vorstellung des „mündigen Bürgers“ und „Chancengleichheit“ verbunden ist.

Der Bericht enthält drei Teile: Im ersten Teil „Perspektiven“ (S. 31-70) werden der Übergang von der lokalen Gemeinschaft zur Weltgesellschaft thematisiert, die Notwendigkeit zu umfassender demokratischer Partizipation formuliert und wirtschaftliches Wachstum mit dem Ziel menschlicher Entwicklung verbunden. Im zweiten Teil „Prinzipien“ (S. 73-96) werden Form und Inhaltswandel des Lernens und die Art, Wissen zu erwerben, behandelt. In „Orientierungslinien“, einem dritten Teil (S. 99-169), werden eine vertikale Achse des Lernens von der Grundbildung bis zur Universität gebildet, das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden thematisiert und die Bildung für internationale Kooperationen geöffnet.

Ein Abschnitt des Buches widmet sich explizit dem Lebenslangen Lernen (vgl. UNESCO 1997, S. 85-98). In diesem Abschnitt wird betont, dass Lebenslanges Lernen eine der wichtigen Antriebskräfte moderner Gesellschaften sein werde. Lebenslanges Lernen wird als Kontinuum des Lernens bezeichnet, das sich mit dem Verlauf des eigenen Lebens entfalte und die gesamte Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen Anforderungen und Potenzialen einbeziehe. Der UNESCO-Bericht rückt die Bildung insgesamt ins Zentrum der Gesellschaft und versteht dabei die Konzeption des Lebenslangen Lernens als einen wichtigen Teilaspekt des Bildungsganzen.

Ein trennender Unterschied zwischen "kulturell orientierter" und "wirtschaftsbezogener" Bildung ist im UNESCO-Bericht nicht erkennbar; es wird aber auch keine Rangfolge der zu erreichenden Ziele gebildet. Die UNESCO setzt auch in ihrem Bericht von 2001 (Medel-Añonuevo/Ohsako/Mauch 2001) einen Schwerpunkt auf Kultur und Interkulturalität (Medel-Añonuevo/Ohsako/Mauch 2001, S. 17).

5.3.2 CONFINTEA V – Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter und Agenda für die Zukunft

Indem Erwachsenenlernen in die Leitidee des Lebenslangen Lernens konsequent integriert wird (vgl. Gerlach 2000, S. 145), stellen die schlussfolgernden Ergebnisse der internationalen Konferenz CONFINTEA V in Hamburg 1997, unterteilt in „Hamburger Deklaration“ und „Agenda für die Zukunft“ (vgl. UNESCO – Institut für Pädagogik 1998) ein bildungspolitisches Dokument dar, in dem sich ein pragmatischer Ansatz findet (vgl. Gerlach 2000, S. 149f).

In 27 Punkten werden Ziele und Voraussetzungen, Kontexte sowie z.B. ein kooperativer Ansatz des Lebenslangen Lernens formuliert. Dabei werden Verbindungen zu anderen nicht auf Erwachsene bezogenen Bildungsstufen aufgezeigt und informelles und nicht-formales Lernen einbezogen; hier wird speziell auch auf eine wichtige Rolle der Grundbildung und auf das Recht auf Bildung und Recht auf lernen (vgl. UNESCO – Institut für Pädagogik 1998, S. 5) verwiesen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Konferenz „erklären feierlich, daß alle Parteien die Umsetzung dieser Deklaration und der Agenda für die Zukunft sorgfältig weiterverfolgen werden, wobei sie ihre jeweiligen Zuständigkeiten klar voneinander abgrenzen, zusammenarbeiten und einander ergänzen werden. Wir sind entschlossen, sicherzustellen, daß lebenslanges Lernen im beginnenden 21. Jahrhundert größere Bedeutung erlangt.“ (UNESCO – Institut für Pädagogik 1998, S. 9)

Die „Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalter“ greift eingangs Entwicklungen, Konferenzen und die UNESCO-Berichte auf, gruppiert in einem Kern Zielsetzungen und Schritte um 10 Themen. Diese Themen sind:

- „Lernen im Erwachsenenalter und Demokratie: die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts
- Verbesserung der Rahmenbedingungen und der Qualität des Lernens im Erwachsenenalter
- Sicherstellung des universalen Rechts auf Alphabetisierung und Grundbildung

- Lernen im Erwachsenenalter, Gleichberechtigung der Geschlechter und Stärkung der Frauen
- Lernen im Erwachsenenalter und die Veränderungen in der Arbeitswelt
- Lernen im Erwachsenenalter in Bezug auf Umwelt, Gesundheit und Bevölkerungsentwicklung
- Erwachsenenbildung, Kultur, Medien und neue Informationstechnologien
- Lernen im Erwachsenenalter für alle: das Potential unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen
- Die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Lernens im Erwachsenenalter
- Intensivierung der internationalen Zusammenarbeit und Solidarität.“ (UNESCO – Institut für Pädagogik 1998, S. 13f)

Im Zwischenbericht von Confintea V (vgl. UNESCO – Institut für Pädagogik 2003), der Ergebnis einer Konferenz in Bangkok im September 2003 war, werden die weltweiten Entwicklungen nach der Hamburger Konferenz analysiert und dabei Unterschiede zwischen den Staaten herausgearbeitet. Dabei sei das Verständnis von Erwachsenenbildung und Lebenslangem Lernen sowie die zugehörigen politischen Diskurse, Zuständigkeiten und Vorgehensweisen unterschiedlich. Es wird auch beschrieben, dass der Mangel an Daten zur Erwachsenenbildungsteilnahme und unterstützenden Strukturen ein Problem sei, um über Qualität und Weiterentwicklung zu berichten (vgl. S. 12ff.).

Die Konferenz mündet in den Forderungen: „Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen in alle Entwicklungsinitiativen aufzunehmen (...), kommunale Entwicklungsansätze zu fördern (...), umfassende Politiken und konkrete Maßnahmen (für benachteiligte Gruppen) (...) zu ergreifen, Erwachsenenlernen als Investition zu begreifen (...), Erwachsenenlernen stärker finanziell zu fördern (...), zu akzeptieren, dass der Einsatz für Lebenslanges Lernen notwendige Antwort auf Globalisierung, lokale Entwicklung und persönliche Selbsterfüllung ist, Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene (...) zu integrieren, die CONFINTEA V Empfehlungen, (und andere UNESCO Empfehlungen) in die Perspektive Lebenslangen Lernens aufzunehmen.“ (UNESCO – Institut für Pädagogik 2003, S. 19f., Übers. d. Verfasser)

5.4 Europäische Union

Europäische Identität und Beschäftigungsfähigkeit sind Kernbegriffe, die sich im Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1995) niederschlagen. „In der kognitiven Gesellschaft ist das lebenslange Lernen Realität“ (Kraus 2001, S. 68). Zusammen mit einem weiteren Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforde-

rungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ (vgl. Europäische Kommission 1994) und dem „Europäischen Jahr Lebenslangen Lernens“ 1996 stehen die Publikationen am Beginn der Aktivitäten der Europäischen Union. Das thematische Spektrum des Weißbuches von 1995 ist sehr breit, wobei der Bezugspunkt der Argumentation die erfolgreiche wirtschaftliche Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten ist (vgl. Europäische Kommission 1995, S. 2, 7, 38, Kraus 2001, S. 65ff.)

Nach 1996 folgen mehrere Dokumente zum Lebenslangen Lernen (vgl. Abschnitt 2.2). Sie sind Motor für die Gestaltung und Unterstützung der bildungspolitischen Diskussion zum Lebenslangen Lernen in den Mitgliedsstaaten. Bildungspraktisch wird Lebenslanges Lernen durch den Europäischen Sozialfonds sowie die bildungspolitischen Programme wie Leonardo da Vinci und Socrates mit seinen Unterprogrammen gefördert.

5.4.1 Memorandum über Lebenslanges Lernen

Dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (vgl. Europäische Kommission 2000), ein Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, das im Oktober 2000 veröffentlicht wurde, waren die Schlussfolgerungen des Vorsitzes vom Europäischen Rat in Lissabon am 23. und 24. März vorangegangen. Inhaltlicher Hintergrund der Entwicklung von sechs Botschaften für den Konsultationsprozess lagen z.B. in den Erfahrungen des Europäischen Jahr zum Lebenslangen Lernen 1996 (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 4).

Eingangs geht der Text auf globale Veränderungen zur Wissensgesellschaft mit den europäischen Bürger/innen als Hauptakteure ein. Da es die Menschen seien, die Entwicklung tragen, wird das individuelle, kontinuierliche Lernen über die Lebenszeit sowie die „Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen“ (Europäische Kommission 2000, S. 10) als „lebensumspannendes ‚Kontinuum‘ des Lernens“ (Europäische Kommission 2000, S. 9) herausgearbeitet. Eine besondere Bedeutung hat die Förderung der Mobilität für die EU, die durch Programme wie „Leonardo da Vinci“ oder „Socrates“ gefördert und unterstützt wird. In der Praxis wird der stärkeren Zusammenarbeit von Akteuren aller Ebenen und Bereiche insbesondere zum Bau von „Brücken und Übergänge(n) zwischen den einzelnen Teilen der bestehenden Systeme“ (Europäische

Kommission 2000, S. 12) Bedeutung zugesprochen²⁶. Die sechs Grundbotschaften (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 12ff.) sind:

- Botschaft 1: Neue Basisqualifikationen für alle
- Botschaft 2: Höhere Investitionen in die Humanressourcen
- Botschaft 3: Innovationen in den Lehr- und Lernmethoden
- Botschaft 4: Bewertung des Lernens
- Botschaft 5: Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung
- Botschaft 6: Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen

„Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. Im kommenden Jahrzehnt müssen wir diese Vision verwirklichen. Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken.“ (Europäische Kommission 2000, S. 3)

Der anhand der im Memorandum formulierten Fragen angelegte Konsultationsprozess unter Einbeziehung der Sozialpartner und zahlreicher weiterer NGOs sowie der Entscheidungsträger, wirkte in das Bildungswesen und ermöglichte Feedback. Beispielsweise wurde deutlich, dass Bürgerschaft (civil society) als Aspekt von Lebenslangem Lernen gesehen wird. Die Zusammenstellung der Rückmeldungen²⁷ erfolgte in der im Abschnitt 5.4.2 dargestellten Mitteilung (vgl. Europäische Kommission 2001) aber auch z.B. die Publikation „Focus on Lifelong Learning“ (CSR Europe/The European Association for the Education of Adults/The European Forum of Technical and Vocational Education and Training/The European University Association/The European Vocational Training Association/Solidar 2001) stellten zusätzlich Ergebnisse des Konsultationsprozess zusammen. Hier wird (vgl. S. 8) unter anderem zur Botschaft 5 (engl. guidance and counselling) deutlich herausgestellt, dass die Lernunterstützung an individuellen Bedürfnissen ansetzen solle. Die Auswertung „National Actions to implement Lifelong Learning in Europe“ (vgl. Eurydice/Cedefop 2001) gruppiert um die Botschaften praktische Beispiele aus den Mitgliedstaaten.

²⁶ vgl. das im Jahr 2000 vom BMBF entwickelte Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (BMBF 2001a).

²⁷ Sammlung der nationalen Stellungnahmen und der Stellungnahmen von Sozialpartnern, Gremien und Verbänden bei der Europäischen Kommission unter der URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/report_en.html

5.4.2 Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen

Die Rückmeldungen aus dem Konsultationsprozess sind in die Mitteilung der Europäischen Kommission mit dem Titel „Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen“ (vgl. Europäische Kommission 2001) eingeflossen.

Die Definition Lebenslangen Lernens (vgl. Kapitel 2.2, S. 8) wurde erweitert, sowie Bausteine und Aktionsschwerpunkte beschrieben. Die Bausteine sind (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 10ff.):

- Im gesamten Bildungswesen partnerschaftlich arbeiten
- Erkenntnisse über die Lernnachfrage sammeln
- Den Zugang zu Bildungsangeboten verbessern
- Eine Lernkultur schaffen
- Ein Höchstmaß an Qualität anstreben

„Jeder Aktionsschwerpunkt bezieht sich direkt auf eine Reihe strategischer Bausteine in den vorigen Abschnitten (...). Die Aktionsschwerpunkte basieren auf den Konsultationsbeiträgen, auf den Ergebnissen und der Evaluierung der aktuellen EU-Politik und von EU-Instrumente sowie auf Analyseergebnissen der Kommission. Sie werden im Kontext der sechs „Schlüsselbotschaften“ dargestellt, die im Zentrum des Memorandums standen und von den Konsultationsteilnehmern gebilligt werden. Allerdings wurden die Botschaften etwas umformuliert, um Anmerkungen zu einzelnen Punkten Rechnung zu tragen“ (Europäische Kommission 2001, S. 15). Die Aktionsschwerpunkte lauten nun (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 16ff.):

- „Bewertung des Lernens“ (S. 16)
- „Information, Beratung und Orientierung“ (S. 18)
- „Zeit und Geld in Lernen investieren“ (S. 19)
- „Lernende und Lernangebote zusammenführen“ (S. 21)
- „Grundqualifikationen“ (S. 23)
- „Innovative Pädagogik“ (S. 24)

In einem weiteren Kapitel wird das Verhältnis lokaler und europäischer Entwicklung angesprochen (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 26f.), sowie darauf hingewiesen, in Zukunft Bezug zu bestehenden Prozessen, Programmen und Instrumenten wie die Beschäftigungsstrategie“ oder der „Aktionsplan für Qualifikationen und Mobilität“ herzustellen (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 27). Hier ist auch der Ort, an dem im Text die Entwicklung von Indikatoren für „vergleichbare Daten und statistische Erhebung“ (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 28) erläutert wird und empfohlen wird, die Dynamik des Konsultationsprozesses aufrechtzuerhalten (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 29f.).

Drei Monate nach dem Erscheinen dieses Textes nahmen der Rat der Europäischen Union und die Europäische Kommission das „Arbeitsprogramm 2010“ an (vgl. Abschnitt 5.4.4, S. 75).

5.4.3 Entschließung des Rats der Europäischen Union

Die Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 (vgl. Rat der Europäischen Union 2002c) stellt in einleitenden Punkten den Zusammenhang politischer Beschlüsse der vergangenen Jahre zur Entwicklung des lebensbegleitenden Lernen als „Leitprinzip für allgemeine und beruflichen Bildung“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 2) der kommenden Jahre her. Insofern wird nach der Beschreibung des Ziels der Verwirklichung von lebensbegleitendem Lernen z. B. auch Europäische Beschäftigungsstrategie, Einbeziehung der Sozialpartner und der Jugendbereich aufgenommen.

„Allgemeine und berufliche Bildung sind unentbehrlich für die Förderung des sozialen Zusammenhalts, ein aktives Staatsbürgertum, ein erfülltes Privat- und Berufsleben sowie für die Anpassungs- und Beschäftigungsfähigkeit. Lebensbegleitendes Lernen erleichtert die uneingeschränkte Mobilität der europäischen Bürger und ermöglicht die Verwirklichung der Ziele und Vorstellungen der Länder der Europäischen Union, nämlich wohlhabender, wettbewerbsfähiger, toleranter und demokratischer zu werden. Jeder sollte die Möglichkeit erhalten, sich durch lebensbegleitendes Lernen die Kenntnisse anzueignen, die er benötigt, um als aktiver Staatsbürger an der Wissensgesellschaft und am Arbeitsleben teilnehmen zu können.“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 1)

Mit einem Rückgriff auf die Definition der Mitteilung (vgl. Abschnitt 2.2) weist der Rat der Europäischen Union darauf hin, „dass lebensbegleitendes Lernen im Vorschulalter beginnen und bis ins Rentenalter reichen und das gesamte Spektrum formalen, nicht formalen und informellen Lernens umfassen muss. Zudem ist unter lebensbegleitendem Lernen alles Lernen während des gesamten Lebens zu verstehen, das der Verbesserung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, staatsbürgerlichen, sozialen und/oder beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt. Das Ganze sollte schließlich auf den Grundsätzen beruhen, dass der Einzelne im Mittelpunkt des Lernens steht, wobei für echte Chancengleichheit gesorgt und auf die Qualität des Lernens geachtet werden muss“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 2).

Die Abstimmung des Arbeitsprogramms und der Mitteilung solle erfolgen, und es wird auch bekräftigt, „dass lebensbegleitendes Lernen durch Aktionen und Politiken unterstützt werden sollte, die unter anderem im Rahmen der Europäischen

Beschäftigungsstrategie, des Aktionsplans für Qualifikation und Mobilität, der Gemeinschaftsprogramme Sokrates, Leonardo da Vinci und Jugend, der Initiative eLearning und der Forschungs- und Innovationsmaßnahmen durchgeführt werden“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 2).

Die Mitgliedstaaten werden ersucht „im Rahmen ihrer Verantwortung umfassend und kohärent Strategien auszuarbeiten und umzusetzen, die auf den Grundsätzen und Bausteinen beruhen, die in der Mitteilung der Kommission genannt werden, und dabei alle relevanten Beteiligten, insbesondere die Sozialpartner, die Zivilgesellschaft sowie die örtlichen und regionalen Behörden einzubeziehen“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 2). Hierzu ist als ein einleitender Punkt an die Tagungen des Europäischen Rates im Juni 2000 in Feira und im März 2001 in Stockholm erinnert worden. Außerdem möge in den Mitgliedsstaaten das Lernen am Arbeitsplatz gefördert, die Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder verbessert, die Validierung der Ergebnisse von Lernprozessen als Verbindung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen gefördert, Information, Beratung und Orientierung und Strategien zur Einbeziehung gering Qualifizierter entwickelt und die aktive Beteiligung am lebensbegleitenden Lernen gefördert werden (vgl. Rat der Europäischen Union 2002c, S. 3).

Auch die Europäische Kommission wird zur unterstützenden Arbeit z.B. in puncto Entwicklung eines Rahmens für die Anerkennung von Qualifikationen; Beteiligung der Sozialpartner und Bewerberländer, Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen oder Koordination der Maßnahmen des Arbeitsprogramms ersucht (vgl. Rat der Europäischen Union 2002c, S. 3).

5.4.4 Arbeitsprogramm 2010

Das Arbeitsprogramm mit dem Untertitel „Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“ „wurde vom Rat und der Kommission am 14. Februar 2002 gemeinsam angenommen. Es enthält die wichtigsten Fragen, die geregelt werden müssen, wenn vereinbarte strategische Ziele und Teilziele (siehe unten) verwirklicht werden sollen. In ihm werden unter besonderer Beachtung des Grundsatzes des lebensbegleitenden Lernens unterschiedliche Bestandteile und Ebenen von Bildung und Ausbildung behandelt, die von den Grundfertigkeiten bis zur Berufs- und Hochschulausbildung reichen. Er zeigt die wichtigsten Instrumente auf, die für die Messung der Fortschritte und den Vergleich der Leistungen sowohl intern als auch mit anderen Regionen der Welt verwendet werden. Der Rat (Bildung) und die Kommission legen auf dieser Grundlage gemeinsam dem Europäischen

Rat für seine Tagung in Barcelona im März 2002 diesen Bericht vor.“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 4)

Neben der Veröffentlichung der Beratungsergebnisse im Februar (vgl. Rat der Europäischen Union 2002a) und im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften im Juni (vgl. Rat der Europäischen Union 2002b), gibt es auch die Veröffentlichung des Arbeitsprogramms durch die Europäische Kommission als Broschüre (vgl. Europäische Kommission 2002c), in der auch illustriert wird, wie der Europäische Raum des lebenslangen Lernens und der Europäische Hochschulraum als Europäischer Bildungs- und Ausbildungsraum zusammen mit dem Europäischen Forschungs- und Innovationsraum den Europäischen Wissensraum bilden (vgl. Europäische Kommission 2002c, S. 15).

Inhaltlicher Kern des Arbeitsprogramms ist die Benennung von drei Strategischen Zielen mit 13 Teilzielen (vgl. im folgenden Rat der Europäischen Union 2002b, S. 7ff.):

Strategisches Ziel 1 „Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU“ (S. 7)

- „Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern“ (S. 7)
- „Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft“ (S. 7)
- „Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) für alle“ (S. 8)
- „Förderung des Interesses an wissenschaftlichen und technischen Studien“ (S. 9)
- „Bestmögliche Nutzung der Ressourcen“ (S. 10)

Strategisches Ziel 2 „Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle“ (S. 11)

- „Ein offenes Lernumfeld“ (S. 11)
- „Lernen muss attraktiver werden“ (S. 12)
- „Förderung von aktivem Bürgersinn, Chancengleichheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt“ (S. 12)

Strategisches Ziel 3 „Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt“ (S. 13)

- „Engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Forschung sowie zur Gesellschaft im weiteren Sinne“ (S. 13)
- „Entwicklung des Unternehmergeistes“ (S. 14)
- „Förderung des Fremdsprachenerwerbs“ (S. 14)
- „Intensivierung von Mobilität und Austausch“ (S. 15)
- „Stärkung der europäischen Zusammenarbeit“ (S. 16)

Mit der Formulierung dieser Ziele soll deutlich gemacht werden, "dass der Bildungs- und Ausbildungsbereich nunmehr ausdrücklich in seiner Rolle als vorrangiger Kernbereich innerhalb der Strategie von Lissabon anerkannt wird" (Rat der Europäischen Union 2002b, S. 3).

Es wird im Arbeitsprogramm auch erläutert, wie weiter im Rahmen der Zuständigkeiten vorgegangen wird: „In den Schlussfolgerungen von Lissabon wird die offene Koordinierungsmethode als ein Mittel für die Verbreitung der bewährten Praktiken und die Herstellung einer größeren Konvergenz in Bezug auf die wichtigsten Ziele der EU definiert und ausgeführt, dass sie einen völlig dezentralen Ansatz bilden würde, der im Rahmen unterschiedlicher Formen von Partnerschaften angewandt würde und den Mitgliedstaaten eine Hilfe bei der schrittweisen Entwicklung ihrer eigenen Politiken sein soll.“ (Rat der Europäischen Union 2002b, S. 5) Im Arbeitsprogramm werden zu jedem der Teilziele Indikatoren („indikative Liste“) beschrieben, anhand derer die Entwicklung gegenseitig beobachtbar würde. In den „Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks)“ (vgl. Rat der Europäischen Union 2003) wird hervorgehoben: „Die (...) Durchschnittsbezugswerte sollten sich auf vergleichbare Daten stützen; enthalten keine Festlegung einzelstaatlicher Ziele; geben keine Entscheidungen vor, die von den jeweiligen Regierungen getroffen werden müssen, wenngleich nationale Maßnahmen auf der Grundlage nationaler Prioritäten zum Erreichen der Bezugswerte beitragen werden.“ (Rat der Europäischen Union 2003, S. 3f.). Fünf Durchschnittsbezugswerte werden aufgeführt, die im Gemeinsamen Zwischenbericht (vgl. Rat der Europäischen Union 2004a, vgl. Abschnitt 5.4.5) aufgegriffen werden.

5.4.5 „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Gemeinsamer Zwischenbericht

Im Dokument „Allgemeine und berufliche Bildung 2010 - Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie – Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 1) wird die allgemeine und berufliche Bildung als „maßgebliches Element der Lissabon-Strategie“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 2) herausgestellt, weil „die Schaffung und die Weitergabe von Wissen (...) von der Bildungspolitik beeinflusst (wird), die das Innovationspotenzial einer Gesellschaft entscheidend prägt“ (Rat

der Europäischen Union 2004a, S. 2) und weil Bildungspolitik mit anderen Politikfeldern zusammenwirkt. Dementsprechend wird die wirkungsvolle Integration oder Abstimmung verschiedener Gebiete (berufliche Bildung, Lebenslanges Lernen, Mobilität bzw. Hochschulwesen), die Beachtung des Arbeitsprogramms und die Dynamik der Zusammenarbeit gewünscht (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 12).

Der Text ist ein Bericht über den Stand der Entwicklungen mit Fortschritten und Herausforderungen; nach Abschluss der Beratungen geben die Kommission und die Bildungsminister die Empfehlungen an den Europäischen Rat, in diesen drei „Bereichen gleichzeitig und unverzüglich“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 1; auch die folgenden Zitate) zu handeln:

- „Konzentration der Reformen und Investitionen auf die für die Wissensgesellschaft wichtigsten Bereiche“ (S. 1)
- „Lebenslanges Lernen Realität werden lassen“ (S. 1)
- „Ein Europa der allgemeinen und beruflichen Bildung schaffen“ (S. 1)

Fortschritte seien in der systematischen Zusammenarbeit relevanter Akteure gemacht worden (vgl. Rat der Europäischen Union 2004a, S. 3), im Bereich des Hochschulwesens seien Übereinkünfte über Prioritäten getroffen und Maßnahmen in Angriff genommen worden (vgl. S. 4), im Bezug auf Mobilität sind „Grundlagen für ein europäisches System zur Anrechnung und Übertragung von Leistungen in der beruflichen Bildung gelegt“ (S. 5) und ein entworfenes „Rahmenkonzept für Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen“ (S. 5) wird beraten. Trotz der bisherigen Ergebnisse seien weitere Bemühungen dringend erforderlich. So seien die Investitionen in Humanressourcen im Vergleich zu den USA zu gering (S. 6), der Tertiärbereich habe zu wenig Absolventen (S. 6), Europa solle attraktiver für außereuropäische Studierende und Forscher sein (S. 6). Im Hinblick auf die Erreichung der Durchschnittsbezugswerte bestünden in den Mitgliedsstaaten unterschiedliche Nachholbedarfe; außerdem drohe ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften und Ausbildern (vgl. S. 7).

Die Durchschnittsbezugswerte beinhalten:

- höchstens 10% Bevölkerung im Alter von 18–24 ohne weiterführenden Bildungsabschluss, die an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnimmt (vgl. Rat der Europäischen Union 2003, S. 4; Rat der Europäischen Union 2004a, S. 13).
- Anstieg der Gesamtzahl der Absolventen des tertiären Bereichs in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik um mindestens 15%, bei gleichzeitiger Abnahme des Geschlechterungleichgewichts (vgl. Rat der Europäischen Union 2003, S. 4; Rat der Europäischen Union 2004a, S. 14).

- Abschluss mindestens der Sekundarstufe II durch 85% der 22-Jährigen im Jahre 2010 (vgl. Rat der Europäischen Union 2003, S. 4; Rat der Europäischen Union 2004a, S. 15f.).
- Senkung des Anteils der 15-Jährigen, die höchstens Kompetenzstufe I der Pisa-Skala für Lesekompetenz erreichen, um mindestens 20% auf 13,7% (vgl. Rat der Europäischen Union 2003, S. 4; Rat der Europäischen Union 2004a, S. 16f.).
- Anteil von 12,5 % der 25 bis 64-Jährigen, die in den vier Wochen vor der Erhebung an Maßnahmen der allgemeinen oder beruflichen Bildung teilgenommen haben (vgl. Rat der Europäischen Union 2003, S. 4; Rat der Europäischen Union 2004a, S. 17f.).

Bezüglich der drei Gebiete mit Schlüsselfunktion für die Erreichung der strategischen Ziele wird ausgeführt: Zum Ersten sollen Investitionen erhöht werden und der Beruf des Lehrers/Ausbilders solle attraktiver gestaltet werden (vgl. Rat der Europäischen Union 2004a, S. 8f). Es bedürfe zum Zweiten „umfassender, kohärenter und abgestimmter Strategien“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 9); Schlüsselkompetenzen sollen vermittelt, ein „offenes attraktives und für jedermann zugängliches Lernumfeld“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 10) solle geschaffen, Maßnahmen auf benachteiligte Gruppen ausgerichtet und europäische Grundsätze und Bezugspunkte je nach Zuständigkeit angewendet werden (vgl. Rat der Europäischen Union 2004a, S. 9-11). Zum Dritten bedürfe es „eines europäischen Rahmens für Qualifikationen“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 11) und die „europäische Dimension der Bildung“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 11) solle sich konsolidieren.

„Der Rat und die Kommission werden dem Europäischen Rat alle zwei Jahre über die Fortschritte bei der Umsetzung des Arbeitsprogramms 'Allgemeine und berufliche Bildung 2010' Bericht erstatten.“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 2)

Der Bologna-Prozess, der auf der Grundlage einer Vereinbarung der für Hochschulbildung verantwortlichen Minister aus 29 europäischen Staaten vom 19. Juni 1999 in Bologna über gemeinsame Ziele der Entwicklung eines kohärenten und kohäsiven Raumes Europäischer Hochschulbildung basiert, ist außerdem ein Element transnationaler Zusammenarbeit für einen wissensbasierten Wirtschaftsraum Europa (vgl. BMBF 2003a, BMBF/KMK 2004 und BMBF 2003b). Zuletzt tagten „Bildungsminister aus über vierzig europäischen Ländern sowie die europäische Kommission, der Europarat und die wichtigsten Vertretungen der Hochschulen und Studierenden auf europäischer Ebene“ (BMBF 2003b) am 18. und 19. September 2003 in Berlin, um die Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses zu beraten. In Bezug auf einen Raum Europäischer Hochschulbildung (vgl. im folgenden BMBF/KMK 2004, S. 15-20) legte die Ministerkonferenz wert auf Quali-

tätssicherung z.B. durch Kriterien und Akkreditierung; sie bestätigte den Entwicklungsprozess hin zu zweigliedrigen Hochschulabschlusssystemen („Bachelor“ und „Master“), betonte die Wichtigkeit der Mobilität und bemerkte, dass das ECTS-System auf allgemeiner Basis Verwendung finde. Darüber hinaus sei die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen zu unterstreichen; die Minister begrüßten die Anstrengungen der Institutionen und Studierenden und die Erarbeitung europäischer Programme und waren sich einig darüber, dass die Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes gestärkt werden solle. Die Konferenz sehe die Hochschulbildung als wichtigen Beitrag zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens.

5.5 Weltbank

Die „Weltbank“ als Organisation und Finanzinstitut für internationale Entwicklungsarbeit und –politik befasst sich im Zusammenhang mit der Durchführung, Beobachtung und Bewertung von Bildungs(system)reformen mit Lebenslangem Lernen. In der Publikationsliste (vgl. <http://www.worldbank.org>) ist das im Abschnitt 5.5.1 referierte Dokument zur Bildungspolitik in Entwicklungsländern von 2000 (Fretwell/Colombano 2000) das früheste. Betont wird dort auch das unter 5.5.2 referierte Dokument (Worldbank 2003b) zu wissensbasierten Ökonomien.

Dennoch liegt ein veröffentlichter Beitrag im Kontext der Weltbank weiter zurück, nämlich als Ende der 1960er Jahre Studien zu nicht-formalem Lernen in ländlichen Gebieten armer Staaten gefördert wurden, welche Lernarten differenzierten (vgl. Coombs 1973, Coombs/Ahmed 1974). Dies habe die Einbeziehung von non-formalem und informellem Lernen in das Konzept Lebenslangen Lernens bestärkt. (Tuijnman/Boström 2002, S. 96f). „Jedes System (Lebenslangen Lernens, B.D.) müsste offensichtlich viele Elemente des informellen, formalen, nicht-formalen Lernens verbinden.“ (Coombs/Ahmed 1974, S. 9, Übers. d. Verfasser)

Aktuell trägt die Weltbank durch Projektaktivitäten im tertiären Bereich (z.B. Ungarn) oder mit der Unterstützung von Bildungsreformen (z.B. Jordanien) zum Lebenslangen Lernen bei.

5.5.1 Adult Continuing Education: An Integral Part of Lifelong Learning. Emerging Policies and Programs for the 21st Century in Upper and Middle Income Countries

Die 2000 als Weltbank-Diskussionspapier herausgegebene Veröffentlichung von Fretwell und Colombano stellt eine Analyse zur Erwachsenen-/Weiterbildung

sowie der gegenwärtigen Politik Lebenslangen Lernens und der Programme in Ländern mit hohem und mittlerem Einkommen dar (vgl. Fretwell/Colombano 2000, S. 4 ff.) und steht insofern in Verbindung zu den Beratungs- und Analyse-tätigkeiten der Weltbank. Der Text fokussiert gezielt auf die Erwachsenen-/Weiterbildung und setzt sich mit Themen auseinander, die in Zusammenhang mit Definition, Regierung und Verwaltung, Finanzierung, Förderung und Evaluati-on davon stehen, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Erwachsenen-/Weiterbildung wird als integraler Teil Lebenslangen Lernens verstanden, umfasse die Grundalphabetisierung, Entwicklungsbildung, Staatsbür-gerkunde und Karriereentwicklung sowie berufliche Bildungskomponenten und könne auf die Entwicklung des Humankapitals einen Einfluss haben. Ziel Lebens-langen Lernens und der Rolle kontinuierlicher Erwachsenenbildung sei im weites-ten Sinne die Förderung des Qualifikations- und Wissenserwerbs zur Unterstüt-zung bei der Anpassung an die verschiedenen Lebensphasen (vgl. Fretwell/Colombano 2000, S. 5).

Die Politikentwicklung vollziehe sich innerhalb des Bereichs der Führung und Implementation im Bereich der Verwaltung. Möglichkeiten zur Führung seien bei-spielsweise die Entscheidung, die der freie Arbeitsmarkt mit geringer Führung und Verwaltung treffe, freie Arbeitsmarktentscheidung bei gleichzeitigem Bereit-stellen professioneller Führung sowie die Etablierung eines formalen Regie-rungsapparates bestehend aus Vertretern von Sozialpartnern. Alternativen der Verwaltung seien parallele Regierungsverwaltungen von Programmen, die direkt oder durch regionale Regierungsautoritäten und/oder Institutionen und Regie-rungsagenturen kontrolliert würden (vgl. Fretwell/Colombano 2000, S. 10 ff.).

Der Finanzierungsrahmen habe bestimmte Mechanismen bereitzustellen, die zum einen privaten, öffentlichen und nicht-regierenden Dienstleistungsanbietern den Zugang zu Fonds und zum anderen eine Entwicklung, Investition und aktuel-le Finanzierung erlauben. Quellen der Finanzierung würden sowohl Regierung, Individuen, Unternehmen, Zivilgesellschaft als auch internationale Geldgeber mit einschließen. Der Schlüssel zu einer starken Programmentwicklung und einer Förderung von Erwachsenen-/Weiterbildung sei die Verwendung mehrerer Fi-nanzierungsquellen wie beispielsweise Bildungsgutscheine und Steuererhebun-gen (vgl. Fretwell/Colombano 2000, S. 15).

Zur Förderung von Qualität und Koordination gehen die Autoren auf Standards, die Anerkennung von Bildung, auf den Einsatz von Benchmarks, Berufsbilder und Berufslizensierung (vgl. Fretwell/Colombano 2000, 23f.) ein.

In Staaten mit geringem bis mittleren Einkommen fokussiere Evaluation, wenn vorhanden, auf Ressourcen der Erwachsenen-/Weiterbildung bezüglich Personal, Anbieter und Finanzmittel, auf Ergebnisse der Teilnehmer am Kursende und auf die Ergebnisse von vernetzten Programmen (vgl. Fretwell/Colombano 2000, 28f.).

5.5.2 Lebenslanges Lernen und Wissensökonomie

Im Oktober 2003 hat eine Konferenz der Weltbank zusammen mit dem Land Baden-Württemberg unter dem Titel „Lifelong Learning and the Knowledge Economy“ (vgl. World Bank 2003a) stattgefunden, dessen Diskussionen fruchtbar für die Publikation „Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries“ waren (vgl. World Bank 2003b, S. xi).

Wichtiger Aspekt der Diskussion war die Tatsache, dass die ärmsten Regionen den schlechtesten Zugang zu Informations- und Kommunikationsressourcen haben. Ziel der Konferenz sei die Identifizierung von Strategien für ein Aus- und Weiterbildungssystem als Antwort auf die Bedürfnisse in der Wissensökonomie und zur Erleichterung von Lebenslangem Lernen (vgl. World Bank 2003a, S. 1) gewesen. Sie habe Gelegenheit zur Schaffung neuer Partnerschaften, zur Förderung des Übergangs vom traditionellen Bildungssystems in eine lebenslange Lernumgebung im formalen, nicht-formalen und informellen Rahmen gegeben und diene als Wegweiser für weitere Entwicklung (vgl. World Bank 2003b, S. V).

Die Konferenz prüfte sechs Hauptthemen (vgl. World Bank 2003a, S. 1f.), die sich auf Bildungssysteme im Kontext der Entwicklung Lebenslangen Lernens beziehen, und es wurden dazu folgende Ergebnisse zusammengetragen:

1. Notwendigkeit von Schlüsselkompetenzen für effektiv funktionierende Wissensökonomie in den Bereichen: autonomes Agieren, Einsatz interaktiver Instrumente und das Funktionieren in sozial heterogenen Gruppen (vgl. World Bank 2003a, S. 9).
2. Führungs- und Managementtherausforderungen sowie die Rolle öffentlicher und privater Interessenvertreter: Stärkung öffentlich-privater Partnerschaften hinsichtlich der Finanzierung von Weiterbildung empfohlen, klare Festlegung von Verantwortlichkeit zwischen Regierung und Interessenvertreter sowie Arrangements zur Koordination zwischen nationalen und lokalen Interessenvertretern (vgl. World Bank 2003a, S. 12f.).
3. Finanzierung von Lebenslangem Lernen: Rollen der öffentlichen und privaten Finanzierung für Jugendliche und Erwachsene und für formales und nicht-formales Training verändern; Beteiligung aller Akteure, Bildung von Kriterien

bezüglich der Kostenbeteiligung. Die Regierung habe die Infrastruktur für Lebenslanges Lernen aufzubauen und Investitionsanreize zu schaffen (vgl. World Bank 2003a, S. 14).

4. Öffnung von Wegen und Entwicklung der Artikulation innerhalb und zwischen verschiedenen Komponenten des Bildungssystems: Aufbau vertikaler und horizontaler Kohärenz innerhalb und zwischen Systemen und die Schaffung der Transparenz von Pfaden zwischen formalen und nicht-formalen Systemen, Anerkennung von informellen Lernleistungen, nationale Qualifizierungsrahmen, Zugang zum Lernen durch E-Learning (vgl. World Bank 2003a, S. 16).
5. Bezugnahme auf Gleichheit, Erschwinglichkeit und Zugangsthemen für Lebenslanges Lernen: zweite Bildungschancen durch Strukturierung von Lebenslangem Lernen (vgl. World Bank 2003a, S. 17).
6. Dynamik der Wissensgenerierung: auf Nachfrage durch kürzere, fokussierte Kurse reagieren; Umstrukturierung der tertiären Bildung durch Finanzierungsmechanismen und Informations- und Kommunikationstechnologien zum breiteren Zugang (vgl. World Bank 2003a, S. 18f.).

Die zweite Publikation stellt einen konzeptuellen Rahmen für bildungsrelevante Aktivitäten bereit und umreißt politische Optionen (vgl. World Bank 2003b, S. XV).

Für Regierungen bedeute die Einführung eines Systems zum Lebenslangen Lernen ein Streben nach geringerer Führung, nach Transparenz von Regierungsoperationen, neue Prozessen und eine Gewichtung auf Ergebnisse. Die Herausforderung bestehe darin, einen effizienten Koordinierungsmechanismus zu fördern und den Schwerpunkt auf individuelle Lerner verstärken. Gesetzgebung und Durchführungsverordnungen, Sicherung der Koordination der Ministerien und in Bildungsaktivitäten involvierte Einrichtungen bildeten den Rahmen. Es müsse Zertifizierungsmechanismen und die Kontrolle der institutionellen und systembezogenen Wirksamkeit geben. Regierungen nähmen eine kooperative Rolle gegenüber dem privaten Sektor und der Zivilgesellschaft ein (vgl. World Bank 2003b, S. 57 ff.).

Es bestehe die Notwendigkeit neuer Qualifizierungsmechanismen aufgrund der Tatsache, dass neue und wichtige Qualifikationen und Kompetenzen nicht durch bestehende Arrangements aufgefangen würden. Voraussetzung für die Schaffung eines neuen Rahmens sei die Festlegung von Schlüsselkompetenzen und Bewertungsstandards, die Anerkennung nicht-formalen Lernens und die Verminderung der Spannungen zwischen formalen und nicht-formalen Institutionen, wo-

bei der Bedarf des Arbeitsmarktes berücksichtigt sein solle (vgl. World Bank 2003b, S. 65 ff.).

Ein weiterer Aspekt betrifft die Erweiterung des Spektrums zur Finanzierung von Lebenslangem Lernen. Es existierten verschiedene Mechanismen, wobei vor der Wahl eines Mechanismus, laut Weltbank, Politiker die Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt und auf die Entscheidungen, die Menschen bezüglich des Arbeitsortes und der Lernzeit treffen, analysieren sollten. Die folgenden Prinzipien, lägen den Investitionen in Lebenslanges Lernen zu Grunde: alle Lerner sollten Grundkompetenzen beherrschen, Lerner sollten verantwortlich sein für ihr eigenes Lernen, Regierungen müssten hinter der Förderung von Gleichheit stehen und ein System des Lebenslangen Lernens sollte Effizienz in der Bildung und in Arbeitsmärkten fördern (vgl. World Bank 2003b, S. 76). Die Finanzierung von Lebenslangem Lernen sei grundsätzlich durch zwei Finanzierungstypen denkbar: die Kostenbeteiligung der lernenden Individuen und der Staatszuschuss. Finanzierungsmechanismen, von denen einige erläutert werden, enthielten mindestens eine dieser beiden Komponenten. Es wird ein finanzielles Hilfspaket aus finanziellen Zuschüssen und Gutscheinen, studentischem Darlehen und erwarteter privater Selbstbeteiligung vorgeschlagen, welches eine effektive und nachhaltige Finanzierung, basierend auf den Parametern Einkommensniveau und Motivationsgrad des Studenten unterstützen könnte (vgl. World Bank 2003b, S. 92).

6 Lebenslanges Lernen in ausgewählten Staaten

Die Entwicklung des Konzepts des Lebenslangen Lernens und dessen Umsetzung in Bildungssystemen ist ein international relevanter Prozess.

Im Folgenden sind Informationen zu neun Staaten zusammengestellt worden, die sich auf allgemeine Aussagen zum Lebenslangen Lernen, zu je spezifischen Schwerpunkten und auch auf Strategieentwicklung beziehen. Danach wurden, dem Ansatz der BLK Ad-hoc-AG folgend, Aussagen zu Entwicklungsschwerpunkten (vgl. Kapitel 4) und auf einer allgemeinen Basis zu Lebensphasen aufgeführt.

Als Material wurden staatspezifische Stellungnahmen zum Memorandum der Europäischen Kommission (vgl. Abschnitt 5.4.1), die Nationalen Aktionspläne für Beschäftigung und Kurzdarstellungen (herausgegeben von Eurydice) sowie zwei Länderberichte für ein OECD Seminar 2003²⁸ und einzelne Publikationen, in Ausnahmen auch erziehungswissenschaftliche Literatur herangezogen. Staatenübergreifend wurden Berichte verwendet, die mit dem Konsultationsprozess zum Memorandum und der Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 (vgl. Abschnitt 5.4.3) einher gingen (vgl. Eurydice 2000; Eurydice/Cedefop 2001, Europäische Kommission 2003a und 2003b) sowie eine vergleichende Analyse im Zusammenhang mit dem Nordischen Ministerrat (vgl. Sprogøe 2003).²⁹

Die Auswahl der Länder strebte Ausgewogenheit im Hinblick auf geographische Streuung³⁰, Mitgliedschaft in der Europäischen Union³¹ und Strukturen im Bildungswesen³² an. Es wurde dabei auch darauf geachtet, ob Lebenslanges Lernen in einer besonderen Weise gefördert oder verstanden wird. Es sind überdies Staaten dabei, die Referenzstaaten regionaler OECD-Zusammenarbeit (Österreich, Schweiz) oder des Arbeitsprogramms 2010 (vgl. Rat der Europäischen Union 2002b) (Japan, USA.) sind. Die Darstellung erfolgt in alphabetischer Reihenfolge.

²⁸ Die Serie von Länderberichten der OECD zu alternativen Ansätzen zur Finanzierung Lebenslangen Lernens wurde wegen dem zeitlichen Abstand (1998 – 1999) und der thematischen Schwerpunktsetzung nicht einbezogen.

²⁹ Es handelt sich demnach eher um Einblicke in die Entwicklung des Lebenslangen Lernens auf der Grundlage von Außendarstellungen, weniger um Analysen auf einer umfassenden empirischen Datenbasis. Historisch gewachsene Elemente eines Bildungssystems wie oder religiös-kulturelle Hintergründe, die Einfluss auf das System des Lebenslangen Lernens hätten, sind hier nur in Ansätzen reflektiert.

³⁰ Mit einem Schwerpunkt auf Europa.

³¹ Nicht-Mitglied, Mitgliedsstaat der letzten Erweiterung (Mai 2004), Mitglied

³² föderale, zentralisierte

6.1 Estland

Als EU-Mitgliedsstaat der letzten Erweiterung hat Estland eine deutliche Entwicklung des Bildungswesens erlebt, die die offensive Entwicklung einer Strategie Lebenslangen Lernens einschließt. Von verschiedenen Blickwinkeln wird von Entwicklungen in Richtung Lebenslanges Lernen (estnisch: elukestva õppe) berichtet: Das formale Bildungswesen soll dahingehend gestaltet werden, dass für möglichst alle Lebensphasen Lernmöglichkeiten bestehen (vgl. Sprogøe 2003, S. 32). Das Berufsausbildungssystem werde einerseits auf gesetzlicher Basis (vgl. Sprogøe 2003, S. 24), aber auch durch einen Aktionsplan zum Ausbau von Lernangeboten (vgl. Eurydice 2003, S. 4) entwickelt. Der Estnische Aktionsplan für Beschäftigung umfasse Lebenslanges Lernen (vgl. Sprogøe 2003, S. 32 und Eurydice 2003, S. 32). Im Bereich Forschung- und Entwicklung gehe es vor allem um kontinuierliche Fortbildung für Ingenieure und Techniker (vgl. Sprogøe 2003, S. 32). Die Hochschulbildung verändere sich mit dem Bologna-Prozess (vgl. Eurydice 2003, S. 4 und Sprogøe 2003, S. 24). Im Bereich der Erwachsenenbildung habe es 2002 eine Gesetzesänderung (vgl. Sprogøe 2003, S. 24 und Eurydice 2003, S. 32) und 2003 die Einrichtung einer ministerialen Abteilung (vgl. Sprogøe 2003, S. 24) gegeben. „Der Nationale Rat für Erwachsenenbildung (...) unter Leitung des Bildungsministeriums“ (Europäische Kommission 2003b, S. 7) erarbeite die „Bildungsstrategie (...) als Grundsatzdokument für das Bildungswesen insgesamt“ (Europäische Kommission 2003b, S. 10) und für das Lebenslange Lernen.

In Bezug auf *Entwicklungsschwerpunkte* werde informelles Lernen zunehmend einbezogen, indem die Entwicklung des Berufsausbildungssystems die Anerkennung nicht-formaler und informeller Bildung aufgreife (vgl. Sprogøe 2003, S. 24 und Europäische Kommission 2003b, S. 31), was als Desiderat im Bericht zum Memorandum genannt wurde (Märja 2001, S. 10). Außerdem existieren Initiativen, die eine Entwicklung von Modulen für die Aus- und Fortbildung anstreben (vgl. Eurydice 2003, S. 4). Talvi Märja, am Konsultationsprozesses zum Memorandum (siehe Abschnitt 5.4.1) maßgeblich beteiligt, benennt in der Stellungnahme die Forderung, Netzwerke aus lokalen Arbeitgebern, Erwachsenenbildnern und Vertretern lokaler Behörden zu errichten (vgl. Märja 2001, S. 6). Weiterhin sei ein Portal im Internet zu schaffen, um einen Zugang zu nationalen und internationalen Beratungsdienstleistungen zu ermöglichen und Datenbanken aufzubauen, die alle Formen der Angebote zum Lebenslangen Lernen einschließen (vgl. Märja 2001, S. 12f). Chancengerechter Zugang sei allgemein ein Thema für Diskussionen und Reformen des Bildungswesens in Estland (vgl. Eurydice 2003, S. 4). Speziell in Bezug auf Informations- und Kommunikationstechniken seien seit dem Jahre 2002 viele Menschen, die zuvor Computer und Internet noch nicht

benutzten, geschult worden (vgl. Sprogøe 2003, S. 43), oder man wende sich besonders an Frauen, die auf den Arbeitsmarkt zurückkehrten (vgl. Europäische Kommission 2003b, S. 26).

Mit Lebenslangem Lernen werden unter dem Gesichtspunkt von *Lebensphasen* besonders Erwachsene in Verbindung gebracht; die Lebensphase der Jugendlichen wird außerhalb von allgemeinen Entwicklungen des Bildungswesens in Bezug auf Jugendbildung/Jugendarbeit genannt (vgl. Eurydice 2003, S. 5).

6.2 Finnland

Finnland, skandinavisches EU-Mitglied, das häufig zu Vergleichen herangezogen wird, hat Lebenslanges Lernen strategisch im Bildungswesen aufgenommen. Das Konzept Lebenslangen Lernens (finnisch: elinikäinen oppiminen) sei als ein Prinzip zu verstehen, das sich im finnischen Bildungssystem insgesamt widerspiegele (vgl. Sprogøe 2003, S. 19). Als Strategie sei Lebenslanges Lernen mit entsprechenden Zielen im Entwicklungsplan für Bildung und Forschung (1999-2004) des Landes verankert. Es gelte als Leitlinie für Bildungspolitik und andere politische Bereiche mit Lernbezug. Menschen solle Gelegenheit gegeben werden, Fertigkeiten für ihre Fortbildung und Lebenslanges Lernen zu entwickeln. (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 12 und Sprogøe 2003, S. 25)

In der Umfrage zur Tagung des Nordischen Ministerrats 2003 habe Finnland die „Nationale Strategie für Bildung, Ausbildung und Forschung in der Informationsgesellschaft“ genannt und Politikleitlinien aus dem Jahre 2000 dargestellt, welche „Die Entwicklung von beruflichen Kompetenz-basierten Qualifikationen, die Anhebung des Bildungsniveaus unter der Bevölkerung im mittleren Lebensalter, die Stärkung der Allgemeinbildung und die Bildung und Lernangebote für das dritte Lebensalter“ (Sprogøe 2003, S. 32; vgl. auch S. 25) zum Ziel hätten.

Im Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung 2003 (vgl. Finland's National Action Plan For Employment 2003) werden in Verbindung mit Lebenslangem Lernen die Felder „berufliche Bildung zur Vorsorge gegen Jugendarbeitslosigkeit“ (S. 25, Übers. d. Verfasser), „den Übergang von Training zu Arbeit beschleunigen“ (S. 25, Übers. d. Verfasser) und „Erwachsenenbildungsangebote verbessern“ (S. 26, Übers. d. Verfasser) ausgewiesen.

Zum *Entwicklungsschwerpunkt* „Einbeziehung informellen Lernens“ existiere z. B. ein kompetenzbasiertes Auswertungssystem zur Anerkennung von in nicht-formalen und informellen Kontexten erworbenem Wissen oder Fähigkeiten (vgl. Sprogøe 2003, S. 42; Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning,

S. 8) und es gebe die Möglichkeit von Externenprüfungen (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 36). Betriebliches Lernen am Arbeitsplatz sei verbreitet (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 24). In der Stellungnahme zum Memorandum wird auf die Anhebung des Kompetenzniveaus in kleinen und mittelständischen Betrieben verwiesen (vgl. Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning, S. 11). „Finnland verfügt offenbar über relativ weit entwickelte Systeme kommunaler und regionaler Partnerschaften.“ (Europäische Kommission 2003a, S. 16) und beteilige die Sozialpartner in ministerialen Ausschüssen (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 17). Als recht umfassend werden die Möglichkeiten der Lernberatung, angeschlossen an Bildungseinrichtungen, kommunale Stellen und Arbeitsberatungen, beschrieben (vgl. Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning, S. 9 und Europäische Kommission 2003a, S. 34). Chancengerechter Zugang ist ein Ziel, das an mehreren Stellen angeführt wird (vgl. Eurydice³³ 2000, S. 147 auch Europäische Kommission 2003a, S. 30ff). Es wird diesbezüglich auch ein Projekt genannt, das die Einbeziehung Jugendlicher in Bildung fördert und deren soziale Ausgrenzung verhindere (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 32). Der chancengerechte Zugang zum Lernen von Zuwanderern und Asylbewerbern werde dadurch gefördert, dass diese einen Anspruch auf die Erstellung eines allgemeinen und beruflichen Bildungsplans innerhalb der ersten drei Jahre nach ihrer Ankunft zuerkannt bekämen (Europäische Kommission 2003a, S. 30).

Lebenslanges Lernen in der *Lebensphase* Kinder werde gefördert durch die Vorschulerziehung und durch Betreuung und Bildung auch zum Ausgleich von unterschiedlichen Startchancen (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 50; Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning, S. 5f.; Eurydice 2000, S. 147, Europäische Kommission 2003a, S. 20). Jugendliche werden in Bezug auf Integration angesprochen; Junge Erwachsene im Übergang zur Erwerbsarbeit gelten als eine Zielgruppe (vgl. Finland's National Action Plan For Employment 2003, S. 25). Die Anhebung des Bildungsgrads von Menschen mittleren Alters sei ein Ziel der Förderung Lebenslangen Lernens (vgl. Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning, S. 7) und Ältere würden z.B. in Bibliotheken angeregt, Computerkenntnisse zu erwerben (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 128).

³³ Eurydice, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa

6.3 Japan

Japan fällt durch ein besonderes Verständnis Lebenslangen Lernens auf³⁴. Das Modell des Lebenslangen Lernens (japanisch: shogai gakushu) in Japan ist davon geprägt, den Bereichen Freizeit und Gemeinwesen sehr nahe zu stehen. Dohmen beschreibt dies so: „Es ist ein populäres Gegenmodell gegen die extreme formale Berechtigungsbezogenheit des japanischen Schul- und Hochschulwesens mit seiner vielbeklagten Examenshölle und es stützt sich auf eine lebendige japanische Kultur- und Allgemeinbildungstradition mit einer hohen Wertschätzung der freizeit-kulturellen Bildung zur Förderung der allgemeinen geistigen, seelischen und charakterlichen personalen Entwicklung und zur Erhöhung der Lebensqualität und Lebenszufriedenheit“ (Dohmen 1996a, S. 63). Dennoch seien auch formale Bildungsgänge einbezogen (vgl. auch MEXT 2004)³⁵. Das Land arbeitet mit einem differenzierten System von zuständigen Abteilungen für Lebenslanges Lernen in den Präfektur- und Kommunalverwaltungen, was einem „top down approach“ entspreche (vgl. Dohmen 1996a, S. 64, Atchoarena 2003, S. 5), so dass 1988 eine entsprechende Abteilung auch im nationalen Bildungsministerium eingerichtet sei (vgl. Jütte 1996, S. 39).

Entwicklungsschwerpunkte: „Der Hauptansatzpunkt (...) ist die Förderung des nonformalen Lernens in alltäglichen Lebenszusammenhängen (...) soziales Lernen, Lernen in der Gesellschaft“ (Dohmen 1996a, S. 64). Aktuell werde die Zulassung privater Kompetenztests geprüft (MEXT 2004). Das Anbieten von Lerninhalten formaler Bildungsgänge mit einem entsprechenden Punktsystem (vgl. MEXT 2004) kann als Hinweis auf Modularisierung gewertet werden. Die kommunalen und regionalen Abteilungen für Lebenslanges Lernen fungierten auch als lernbezogene Beratungsdienste (vgl. Wilson S. 303). Eben diese Abteilungen nähmen eine wichtige Rolle der Öffentlichkeitsarbeit auch für gezielte Kampagnen ein (vgl. Jütte 1996, S. 35f), denn „die Lernumwelt in der er (der Lerner) zum Lernen angeregt werden soll, wird durch eine planmäßige Bildungspolitik strukturell ausgebaut.“ (Dohmen 1996a, S. 69). Zugang zum Lernen werde z. B. durch Aufnahmeregeln für Erwachsene an Hochschulen und die Anerkennung von der Hochschulzugangsberechtigung äquivalenten Qualifikationen zu verbessern versucht (vgl. MEXT 2004).

³⁴ und steht hier auch für ein nicht-europäisches Referenzland mit einer zentralisierten Verwaltung

³⁵ MEXT ist die Abkürzung für Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, also das Japanische Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens in Japan umfasse alle *Lebensphasen*, wobei das Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie die aufeinander aufbauenden formalen Bildungsgänge nennt und die außerschulischen Lernorte aufführt (vgl. MEXT 2004, vgl. Dohmen 1996, S. 64, vgl. Jütte 1996, S. 30).

6.4 Norwegen

Die Kompetenzreform in Norwegen, skandinavisches Land, das nicht Mitglied in der EU ist, gilt als Strategie zum Lebenslangen Lernen (norwegisch: livslang læring). Damit würden verschiedene Ziele verfolgt: „Lebenslanges Lernen ist entscheidend für Persönlichkeitsentwicklung und Selbstachtung, stärkt Motivation für Entwicklung und Kompetenzerwerb der Individuen und stattet die Lernenden mit der Fähigkeit aus, neues Wissen zu erwerben, stellt Kompetenzen für Wertschöpfung und Leistungserbringung zur Verfügung, bereitet Individuen für den Arbeitsmarkt und vor und beugt soziale Ausgrenzung vor, fördert soziales und kulturelles Engagement, bestärkt Individuen darin, Verantwortung zu tragen und an der Gesellschaft teil zu haben“ (KUF 2001, S. 10, Übers. d. Verfasser)³⁶. In enger Verbindung dazu stehe in Norwegen die Kompetenzreform, deren Prozess Ende der 1990er Jahre begann und die in Zusammenarbeit mit Sozialpartnern, Bildungseinrichtungen und anderen Organisationen verwirklicht werde (vgl. KUF 2001a, S. 7f.; KUF 2001b). Sie enthalte im Sinne einer Strategie für Lebenslanges Lernen die Frühpädagogik, den Bedürfnissen angepasste Grundbildung, die Diversität der Anbieter, die Beteiligung aller, den Arbeitsplatz als Lernort, die Kooperation mit Sozialpartnern, die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien und kulturelle Aktivitäten als Elemente (vgl. KUF 2001a, S. 9f.; Sprogøe 2003, S. 33). Bislang seien im Zuge der Kompetenzreform realisiert worden:

- „Erwachsene haben das Recht auf Grundbildung (...)
- Erwachsene haben das Recht auf Ausbildung der Sekundarstufe II (...)
- Nicht-formales Lernen muss dokumentiert und beurteilt sein (...)
- Arbeitnehmer haben das Recht auf Bildungsurlaub (...)
- Studienfinanzierung wurde verbessert (...)
- Bildung ist steuerfrei (...)
- Programm für Kompetenzbildung (...)

³⁶ KUF ist die Bezeichnung für „Kirke-, Forsknings- og Utdanningsdepartementet“, also das Norwegische Ministerium für Kirchenangelegenheiten, Forschung und Bildung (im Jahre 2001).

- Veränderungen im öffentlichen Bildungswesen (...)
- VOX – das Norwegische Institut für Erwachsenenbildung (...)
- Aktionsplan und Informationsmittel”(KUF 2001b, Übers. d. Verfasser).

Im Hinblick auf *Entwicklungsschwerpunkte* wird informelles Lernen durch Dokumentation und Evaluation z. B. für den Hochschulzugang, an der Arbeit und vor Besuch der Sekundarstufe II als Erwachsener einbezogen (vgl. KUF 2001b; Eurydice/Cedefop 2001; S. 103, Europäische Kommission 2003a, S. 65 und S. 34 sowie KUF 2001a, S. 25ff). „In der Primarstufe und Sekundarstufe I wird projekt-basiertes und interdisziplinäres Lernen, Lernen in Teams und Lernen außerhalb des Klassenzimmers betont, dabei wird den Schülern mehr Verantwortung für das eigene Lernen übergeben.“ (KUF 2001a, S. 10, Übers. d. Verfasser) Damit ist der Entwicklungsschwerpunkt Selbststeuerung angesprochen. Die Kompetenzreform enthält das Programm für Kompetenzbildung, das unter anderem für Arbeitnehmer Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen habe (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 24; KUF 2001b). Es werde Unternehmertum z. B. über Schülerfirmen gefördert (vgl. KUF 2001, S. 17). Beispielsweise über die Einbeziehung der Sozialpartner finde Vernetzung statt (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 16), aber auch die Einrichtung einer Kursdatenbank „Norwegian University Network for Lifelong Learning“ (vgl. KUF 2001a, S. 28) oder des Norwegischen Instituts für Erwachsenenbildung im Jahre 2001 (vgl. KUF 2001b) dient dazu. „Norwegen will ein umfassendes Netzwerk für den Sektor allgemeine und berufliche Bildung aufbauen („Nationales Lernnetz““ (Europäische Kommission 2003a, S. 35). Diese Aktivitäten seien auch für Information und Beratung nutzbar (vgl. KUF 2001a, S. 28). An gleicher Stelle wird erwähnt, dass es für Beratung an Schulen eine sozialpädagogische und eine berufsberaterische Komponente gebe. Modulförmig sei der Lehrplan der Sekundarstufe II, was für erwachsene Lerner relevant sei (vgl. KUF 2001a, S. 10). Ein Element der Popularisierung des Lernens seien die Lernwochen (vgl. Sprogøe 2003, S. 27). Durch das Recht auf Grundbildung und die Anpassung des Angebots an die Bedürfnisse der Lernenden (vgl. KUF 2001a, S. 10) wird chancengerechter Zugang angesprochen, es würden auch Berufsausbildungsmöglichkeiten für Erwachsene entwickelt (Eurydice/Cedefop 2001, S. 38).

Lebensphasen: Die Kompetenzreform legt einen Schwerpunkt auf die erwachsene Bevölkerung Norwegens, wobei in der Verbindung mit formalen Bildungsgängen auch Kinder und Jugendliche im Schulalter sowie junge Erwachsene einbezogen werden.

6.5 Österreich

Österreich wurde als EU-Mitgliedsstaat und regionaler OECD-Partner mit vergleichbaren Strukturen im Bildungswesen in die Auswahl aufgenommen.

„Im Mittelpunkt des österreichischen Konzept des Lebensbegleitenden Lernens stehen gemäß dem Arbeitsprogramm der Regierung, dem Konsolidierungsgesetz zur Ausbildung von Jugendlichen, der Schulgesetzgebung (Schulorganisationsgesetz, Schulunterrichtsgesetz und Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige) und Erlassen, dem Berufsreifeprüfungsgesetz, den Gesetzen zur Hochschulbildung, dem Akademiestudiengesetz, dem Fachhochschulstudiengesetz, und dem nationalen Aktionsplan für Beschäftigung sowie den Programmen für Österreich im Rahmen des europäischen Sozialfonds in erster Linie der Sekundarbereich II, der Tertiärbereich und die Erwachsenenbildung. Ein besonderer Schwerpunkt liegt insofern auf der Beziehung zwischen den Bereichen Bildung, Weiterbildung und Beschäftigung.“ (Eurydice 2000, S. 125) Im österreichischen Bildungswesen „sind die Zuständigkeiten in der Gesetzgebung und in der Vollziehung zwischen dem Bund und den Ländern geteilt.“ (Eurydice 2004, S. 1) Zur „Umsetzung einer umfassenden Strategie zur Entwicklung des lebenslangen Lernens (...) soll insbesondere eine nationale Steuerungsgruppe zur Koordination und Strategieplanung im BMBWK³⁷ beitragen.“ (Republik Österreich 2003, S. 17)

Entwicklungsschwerpunkte: „Das informelle Lernen kann teilweise als Basis für den Zugang zu Prüfungen dienen – was die Anrechnung früher erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglicht, jedoch erfolgt selten eine Anrechnung ohne Prüfung.“ (Europäische Kommission 2003a, S. 37) Ein weiterer Hinweis auf die Einbeziehung informellen Lernens ist die Unterstützung der Jugendorganisationen, die in einem „Ausbildungspass“ neben Bildungsmaßnahmen auch Erfahrungen in der Jugendarbeit eintragen würden (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 32). In Lehrplänen unterstreiche Österreich „das eigenverantwortliche und selbständige Lernen, die Selbsteinschätzung, sowie die Verantwortung für und die Kontrolle über Lernprozesse“ (Eurydice 2000, S. 128) als Schlüsselkompetenz (vgl. auch Europäische Kommission 2003a, S. 19). In Bezug auf Kompetenzentwicklung sei Österreich involviert in ein Programm zur Definition und Auswahl von Kompetenzen (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 21), ein Themenbereich, der auch im Länderbericht zum OECD/CERI Regionalseminar 2003 in Wien besprochen wurde (vgl. Lenz 2003, S. 25). Zur Vernetzung seien „je nach Zielsetzungen, Zielgruppen und Zuständigkeiten der Ministerien, Sozialpartner

³⁷ BMBWK: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

und anderer beteiligter Kräfte gemischte Ausschüsse eingerichtet“ (Eurydice 2000, S. 134; vgl. auch Eurydice/Cedefop 2001, S. 34f.). In Wien ginge man „der Möglichkeit einer 'Learning City'“ (Lenz 2003, S. 19) nach und neuerdings würden „Bildungscluster, die sich auf bestehende Bildungs- und Wirtschaftseinrichtungen stützen“ (Europäische Kommission 2003a, S. 16) gefördert und man versuche, über die „Initiative Unternehmen-Bildung (...) eine engere Verbindung zwischen Bildung und Arbeitswelt herzustellen, wobei regionale Akteure eine Hauptrolle spielen“ (Europäische Kommission 2003a, S. 16). „Österreich verfügt (...) über ein offensichtlich gut entwickeltes Beratungssystem. Das obligatorische Berufs- und Studienberatungssystem der Schulen ist mithilfe der Informationstechnik erheblich ausgebaut worden, und auch der schulpsychologische Dienst wurde einbezogen. In den Schulen stehen Erwachsenenbildungsberater für Menschen im erwerbsfähigen Alter zur Verfügung“ (Europäische Kommission 2003a, S. 33). Zur Förderung eines chancengerechten Zugangs achte man auf den Schulabschluss (vgl. Cedefop/Eurydice 2001, S. 76 und Europäische Kommission 2003a, S. 20).

Bezüglich der *Lebensphasen* wird auf Frühförderung von Kindern (vgl. Lenz 2003, S. 35ff. und Europäische Kommission 2003, S. 35) und beschäftigungsbezogener Jugendpolitik (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 32 und Republik Österreich 2003, S. 16) eingegangen. (Junge) Erwachsene finden allgemein Erwähnung in Verbindung mit Hochschule, dualer Berufsbildung bzw. Erwachsenenbildung; für Ältere gebe es eine Weiterbildungsinitiative (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 33).

6.6 Schweiz

In der Schweiz ist Lebenslanges Lernen in der Diskussion, aber es wird in diesem europäischen Staat, der nicht Mitglied der EU ist, nicht offensiv eine Strategie dafür erarbeitet. Lebenslanges Lernen (französisch: l'éducation et la formation tout au long de la vie, italienisch: apprendimento lungo tutto l'arco della vita) „setzt (...) nicht erst im Erwachsenenalter ein. Wichtige Grundlagen werden in allen Phasen von Lernen und Bildung gelegt“ (Mayer 2003, S. 5), so der Argumentationshintergrund des Länderberichts der Schweiz zum OECD/CERI Regionalseminar im Jahre 2003. Dieses Dokument geht zuerst auf die Vorschulernziehung und die familienergänzende Betreuung, dann auf die Volksschule und schließlich auf Erwachsenenbildung ein. „Schulische und berufliche Erstausbildung einerseits sowie die Weiterbildung andererseits stehen (...) inhaltlich in einem engen Zusammenhang.“ (EDK 2003, S. 2) – weshalb das koordinierende

Gremium empfiehlt, „den Bereich Weiterbildung künftig bei allen bildungspolitischen Überlegungen integral mitzubersichtigen“ (EDK 2003, S. 2). Eine Prospektivstudie, die die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in Auftrag 2000 in Auftrag gab, widmete sich der „Bildungslaufbahn“ als Konzept, welches die Interdependenzen zwischen Individuum, Bildungssystem und (gesellschaftlichem, politischem, sozialem) Kontext aufgreift. Anhand von Trendeinschätzungen wurden Expertinnen und Experten befragt, welche Szenarios einer Systementwicklung möglich oder wünschenswert wären (vgl. Rosenmund/Zulauf 2004), um dies zukünftig als Diskussionsgrundlage zu nutzen.

Entwicklungsschwerpunkte in der Beschreibung der Entwicklungen der Bildungsstufen: Die EDK spricht folgende Empfehlung zur Einbeziehung informellen Lernens aus: „Die Kantone unterstützen in Zusammenarbeit mit dem Bund die Einführung eines gesamtschweizerisch koordinierten Systems zur Anerkennung und Validierung der persönlich und beruflich erworbenen Kompetenzen.“ (EDK 2003, S. 3) In der Prospektivstudie fällt auf, dass mit dem Fokus auf das Bildungssystem das informelle Lernen keine bedeutende Rolle spielt (vgl. EDK 2004). Lernenden würde tendenziell ein „erheblich höherer Grad an Selbstständigkeit, Eigenaktivität und Verantwortung für ihr Lernen zugewiesen“ (Rosenmund/Zulauf 2004, S. 51). In kantonalen Lehrplänen für Kindergärten würden Kompetenzbereiche wie Wahrnehmungsfähigkeit, Sprachentwicklung, Selbstständigkeit und soziale Fähigkeiten aufgenommen (vgl. Mayer 2003, S. 6); für die Volksschule wird die Anforderung formuliert, in Lehrplänen eine „Gewichtsverlagerung von Faktenwissen zu Kompetenzen“ (vgl. Mayer 2003, S. 9) durchzuführen. So wird der Wandel von der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zum Kompetenzerwerb als Trend eingeschätzt (vgl. Rosenmund/Zulauf 2004, S. 50). Vernetzung in der Weiterbildung spricht die Empfehlung: „Die Kantone arbeiten regional, innerkantonal, interkantonal und auch grenzüberschreitend zusammen und koordinieren Angebote und Strukturen in der Weiterbildung“ (EDK 2003, S. 3) an. Das System entwickle sich für eine komplexe, durchlässige Struktur und individualisierte Bildungswege (Rosenmund/Zulauf 2004, S. 54, 48) (Modularisierung). Für die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur argumentiert der Länderbericht im Hinblick auf „Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (Mayer 2003, S. 10) zwischen den Kantonen, aber auch im Hinblick auf „allgemeine didaktisch-pädagogische Entwicklung“ (Mayer 2003, S. 10). So seien Lernarrangements individualisierter, indem zunehmend „Lehrpersonen als Lernbegleiter“ fungierten (Rosenmund/Zulauf 2004, S. 52). Chancengerechter Zugang wird angesprochen mit der Ausweitung der vorschulischen Betreuung (vgl. Mayer 2003, S. 8) und in

der Empfehlung „Die Kantone treffen geeignete Massnahmen, um die Weiterbildung allen Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen. Sie unterstützen oder schaffen namentlich spezifische Angebote der Nachholbildung und Angebote für Bevölkerungsgruppen, die hinsichtlich Bildung situationsbedingt benachteiligt sind. Die Kantone fördern auch die Koordination innerhalb der Angebote sowie eine umfassende Information der Bevölkerung.“ (EDK 2003, S. 3)

Die Prospektivstudie bezieht sich auf ein Verständnis von „Bildungslauf als eines die gesamte Biografie überspannenden Prozesses“ (Rosenmund/Zulauf 2004, S. 16). Auch mit dem Hinweis auf „Volks- und Mittelschule, (...) Berufs- und Hochschule“ (EDK 2003, S. 2) als Bezugsfelder des Erwachsenenlernens allen Alters und der Begründung Lebenslangen Lernens in der vorschulischen Bildung (vgl. Mayer 2003) sind alle *Lebensphasen* angesprochen.

6.7 Spanien

Im südeuropäischen EU-Mitgliedsstaat Spanien, bildet das Konzept Lebenslangen Lernens (spanisch: educación permanente) den Bezugsrahmen für die Reform des Bildungssystems, wenn es auch signifikante Unterschiede zwischen den autonomen Regionen gibt. Es stelle das Grundprinzip des Bildungswesens dar, und in diesem Sinne solle das Bildungssystem Schüler/innen auf eigenständiges Lernen vorbereiten und die Teilnahme von Erwachsenen an verschiedenen Bildungsangeboten erleichtern (vgl. Eurydice 2000, S. 75). Diese Reform finde vor allem über Gesetzesinitiativen statt. Basis sei dafür das Gesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens 1990 (LOGSE - Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Weitere Gesetze und Reformen seien z.B. bezüglich der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung oder im Rahmen des Nationalen Aktionsplans für Beschäftigung eingeleitet worden. (vgl. Kingdom of Spain 2003, S. 20)

„Innerhalb des spanischen Bildungssystems wird das Konzept des Lebenslangen Lernens mit den folgenden Zielsetzungen verbunden:

- Ausweitung des Rechts auf Bildung und der Wahrnehmung dieses Rechts auf eine größere Anzahl von Bürgerinnen und Bürger durch einen globaleren Ansatz in der Organisation der Bildung und eine zunehmende Diversifizierung des Angebots;
- Sicherung der gleichen Bildungschancen für alle durch Vermeidung von Diskriminierung und durch Ausgleichen von Ungleichheiten;
- Förderung des Übergangs zwischen Bildung und Beschäftigung;
- Förderung der Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein und einer staatsbürgerlichen Einstellung bei den Bürgern durch Vermittlung ethischer Werte und demokratischer Verhaltensweisen;

- Die Voraussetzungen dafür schaffen, daß Erwachsene im Rahmen ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, aktualisieren, ergänzen und erweitern können.“ (Eurydice 2000, S. 76).

Entwicklungsschwerpunkte: Das Gesetz zur Berufsausbildung und Qualifizierung ermöglicht die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen, die durch informelles und nicht-formales Lernen erworben wurden (vgl. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes et.al. 2002, S. 18) mit einem Schwerpunkt auf Schulabbrecher, Erwachsenen Erwachsene ohne Abschluss und Einwanderern (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 36). Durch fachübergreifende Themen wie Umwelt oder Gleichstellung würde die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Schule angestrebt (vgl. Eurydice 2000, S. 24); in Bezug auf Sprachkompetenzen bestünden mehrere Initiativen (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 19; Eurydice 2000, S. 82f). Zur Kompetenzentwicklung werde ein nationaler Katalog von Qualifikationen und beruflichen Eignungsprüfungen aufgestellt (vgl. Kingdom of Spain 2003, S. 21). Vernetzung gebe es zwischen Schulen und Akademien oder Firmen (vgl. Eurydice 2000, S. 26), mit den Sozialpartnern (Europäische Kommission 2003a, S. 17) und unter Erwachsenenbildungszentren, die damit das Angebot an formaler und nicht-formaler Bildung erweiterten (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 36). Wahlfächer in den Schulen (vgl. Eurydice 2000, S. 25) und der Ausbau von Hochschulstudiengängen für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (Eurydice 2000, S. 28) verweisen auf Aktivitäten der Modularisierung. „Mit den psycho-pädagogischen Betreuungsteams verfügt das spanische Schulsystem über ein Instrument, um die Kinder von klein auf auf einen Bildungsweg zu geleiten, den sie ihr ganzes Leben lang fortsetzen werden. Diese Teams übernehmen Aufgaben in den Bereichen persönliche Betreuung, Früherkennung und Diagnose“ (Eurydice 2000, S. 76). Schullaufbahnberatungsdienste im (...) Bereich der grundlegenden Bildung (...) (sind) spezielle Dienste (...), die für die Betreuung und die schulische und psychopädagogische Orientierung der Schüler zuständig sind.“ (Eurydice 2000, S. 77) Die Förderung eines chancengerechten Zugangs wende sich an Zielgruppen wie z.B. Frauen ohne Grundqualifikationen (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 36), an Jugendliche/junge Erwachsene am Übergang ins Erwerbsleben (vgl. Eurydice 2000, S. 24) oder an sozial benachteiligte Jugendliche in Katalonien und im Baskenland (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 139).

Lebensphasen: Lernen wird über die Phase der Erwachsenen hinaus z. B. bezüglich der Kinder in Verbindung mit Vorschule (vgl. Eurydice 2000, S. 76) und Schule und dazugehörige Unterstützungsleitungen genannt; Jugendliche und

junge Erwachsene werden bei Benachteiligung und am Übergang ins Erwerbsleben (vgl. Eurydice 2000, S. 24; Eurydice/Cedefop 2001, S. 139) angesprochen.

6.8 Tschechien

In Tschechien, hier auch als EU-Mitgliedsstaat der letzten Erweiterung ausgewählt, sind Strategieprogramme und Beschlüsse entwickelt und gefasst worden, die mit der Umsetzung des Konzepts Lebenslangen Lernens in Verbindung stehen. Der Konsultationsprozess zum Memorandum (siehe auch Abschnitt 5.4.1) sei mit dem Diskurs zu diesen Programmen, die in der Stellungnahme Tschechiens skizziert werden, in Verbindung gebracht worden (vgl. Czech Republic 2001, S. 3). So gebe es ein nationales Bildungsentwicklungsprogramm (2001 als Weißbuch, 2002 angenommen), „das Lebenslanges Lernen als ein Schlüsselprinzip anerkennt“ (Czech Republic 2001, S. 4; Europäische Kommission 2003b, S. 6). Von Seiten des Arbeits- und Sozialministeriums in der Tschechischen Republik sei der Nationale Beschäftigungsplan und der Nationale Aktionsplan für Beschäftigung (2001) zuzuordnen (vgl. Czech Republic 2001, S. 4). Das „Sectoral Operational Programme (SOP) of Human Resource Development“ sei überdies ein Schema zur Durchführung des Nationalen Entwicklungsplans im Bereich der Beschäftigung im Zusammenhang mit sozialen Angelegenheiten, Bildung, der Entwicklung der Zivilgesellschaft, Gesundheitspflege und öffentlicher Verwaltung. Das Programm konzentriere sich auf drei Hauptproblembereiche: Anpassung von Beschäftigung und menschlichen Ressourcen, soziale Integration, Gesundheitspflege und Reform der öffentlichen Verwaltung (vgl. Czech Republic 2001, S. 5). Die Strategie zur Entwicklung von Humanressourcen in der Tschechischen Republik lege letztlich einen Schwerpunkt auf institutionelle Strukturen (vgl. Czech Republic 2001, S. 4).

Die Beiträge der Tschechischen Republik zum Memorandum enthalten Aussagen bezüglich der *Entwicklungsschwerpunkte*. So werde daran gearbeitet, Mechanismen zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen und zur Einbeziehung informellen Lernens zu schaffen (vgl. Europäische Kommission 2003, S. 31). Im Zusammenhang mit Fernstudien wird selbstgesteuertes Lernen genannt (vgl. Czech Republic 2001, S. 9). Ein offenes, konstant aktualisiertes Qualifikationssystem sei zu entwickeln und zu implementieren (vgl. Czech Republic 2001, S. 6), wobei die Kammern in Tschechien bereits in diese Richtung gingen (vgl. Czech Republic 2001, S. 13). In diesem Zusammenhang werde auch die Einführung eines modularen Systems aus Gründen der Transferabilität und Zertifizierbarkeit als notwendig erachtet (vgl. Czech Republic 2001, S. 7). Vernetzung und

Kooperation werde durch Gremien gefördert (vgl. Czech Republic 2001, S. 11); die Zusammenarbeit auf der Ebene der Ministerien sei durch den Konsultationsprozess gestärkt worden (vgl. Czech Republic 2001, S.17). Die Integration von Beratungsdienstleistungen in Schulen sei Teil eines umfassenden Kooperationsprozesses mit Organisationen des Arbeitsmarkts und sozialen Einrichtungen. Diesbezüglich sei bereits ein Netzwerk diagnostischer Zentren für Beratung und Begleitung implementiert worden (vgl. Czech Republic 2001, S. 8f. und S. 12). Chancengerechter Zugang wird angesprochen, wenn die Aktualisierung von Kompetenzen für Arbeitssuchende und benachteiligte Gruppen (vgl. Czech Republic 2001, S. 11f) wie z.B. die Gemeinschaft der Roma (vgl. Europäische Kommission 2003b, S. 25) genannt wird oder Bildungseinrichtungen mit neuen Medien ausgestattet würden (vgl. Czech Republic 2001, S. 9).

Lebensphasen werden im vorliegenden Dokument zum Konsultationsprozess des Memorandums implizit mit der Nennung von Bildungsgängen (Sekundarschule, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Universitäten) und explizit in Bezug auf Jugendpolitik (vgl. Europäische Kommission 2003b, S. 28) ausgewiesen.

6.9 USA

In den USA, außereuropäischer Referenzstaat mit föderalen Strukturen, gibt es aktuell eine Bildungsreform, bei der Indikatoren und Standards eine zentrale Rolle spielen (siehe unten). Die USA griffen Lebenslanges Lernen u.a. im National Education Goals Report (National Education Goals Panel 1996) auf. Der Untertitel dieser Publikation - „To Build a Nation of Learners“ – spiegelt ein umfassendes Verständnis von Lernprozessen wider. Der Bericht geht zuerst auf Standards als Entwicklungsinstrument ein und weist dann acht Ziele und deren Indikatoren für die Entwicklung im Bildungswesen aus und differenziert letztlich die Zahlen der Bundesstaaten. Die Ziele sind auch an Lebensphasen orientiert und Lebenslanges Lernen wird als solches in Verbindung mit „Adult Literacy“ genannt (vgl. National Education Goals Panel 1996, S. 53ff). Die „Lifelong Learning NCES³⁸ Task Force“ griff diesen Zielebericht auf. In einem Arbeitspapier aus dem Jahre 2000 (U.S. Department of Education/NCES 2000) befasst sie sich mit den Daten zur Erhebung des Lernens Erwachsener, weil es bereits sehr viele Datensammlungen zur Frühpädagogik, Elementar-, Sekundar- und Tertiärbildung gebe (vgl. U.S. Department of Education/NCES 2000, S. 4). Das spätere Dokument syste-

³⁸ NCES ist die Abkürzung für National Center for Education Statistics also Nationales Zentrum für Bildungsstatistik.

matisierte die zu erhebenden, für Vergleiche zwischen den Staaten heran zu ziehenden Datenbereiche (vgl. U.S. Department of Education/NCES 2000, S. 5f.).

Dies wird in der neuen Bildungsreform unter dem Titel „No Child Left Behind“ (vgl. Education Commission of the States 2002, S. 2ff.) weitergeführt. Das neue Gesetz der Primar- und Sekundarbildung (revised Elementary and Secondary Education Act, ESEA), „eine wirksame Mischung aus neuen Anforderungen, Anreizen und Ressourcen, stellt enorme Herausforderungen an Staaten. Es setzt Meldetermine, um die Reichweite und Häufigkeit von Prüfungen zu erweitern, erneuert deren Verantwortlichkeitssysteme und garantiert, dass jeder Klassenraum mit einem fachlich qualifizierten Lehrenden ausgestattet ist. Es verlangt von Staaten, den Prozentsatz der Schüler, die in Lesen und Mathematik kompetent sind, zu erhöhen und die Testergebnisse von begünstigten und benachteiligten Schülern anzunähern. Und es drängt sie, sich stärker auf forschungsbasierte Ansätze zur Verbesserung von Schulqualität und Schülerleistung zu stützen.“ (Education Commission of the States 2002, S. 1, Übers. d. Verfasser)

In den genannten Dokumenten befinden sich folgende Hinweise zu *Entwicklungsschwerpunkten*: Einbeziehung informellen Lernens zielt auf eine engere Verbindung zwischen Arbeitswelt und Bildung (National Education Goals Panel 1996, S. xvi). Der politischen Priorität entspreche die etwas bessere Datenlage zu arbeitsrelevantem informellem Lernen (im Vergleich zu nicht-arbeitsrelevantem); für beides gebe es jedoch wenig vergleichbare Daten (vgl. U.S. Department of Education/NCES 2000, S. 8). Kompetenzen wie Lernfähigkeit, Problemlösung, Anwendung von Wissen, Kommunikationsfähigkeiten, Fremdsprachenkompetenzen werden benannt (vgl. National Education Goals Panel 1996, S. xiv-xvi); aus statistischer Sicht spielen die international vergleichbaren Erhebungen von Kompetenzen eine Rolle (vgl. U.S. Department of Education/NCES 2000, S. 12). Mit der beschriebenen Schulreform sollen die Prüfungsergebnisse bei Schülern des 3. bis 8. Schuljahrs in den Fächern Mathematik und Lesen/Sprache und Naturwissenschaften verglichen werden (vgl. Education Commission of the States 2002, S. 10f.). Die Ziele des National Education Goals Reports griffen auch die Zusammenarbeit von „Eltern, Unternehmen, staatlichen und kommunalen Organisationen“ (vgl. National Education Goals Panel 1996, S. xvii) auf. Indem angestrebt werde, die Unterschiede der Lernergebnisse zwischen begünstigten und durch Armut, Ethnizität, Geschlecht, Behinderung oder geringe Sprachkenntnisse benachteiligten Gruppen zu verringern (vgl. Education Commission of the States 2002, S. 4 auch National Education Goals Panel 1996, S. xiv), ist die Förderung des chancengerechten Zugangs impliziert.

Im National Education Goals Report wurden alle *Lebensphasen* angesprochen, namentlich wird Lebenslanges Lernen als Begriff eher mit Erwachsenenlernen in Verbindung gebracht (vgl. National Education Goals Panel 1996, S. 53ff.; U.S. Department of Education/NCES 2000, S. 4).

Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CERI	Centre for Educational Research and Innovation der OECD
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
ECTS	European Credit Transfer System
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EU	Europäische Union
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
IuK	Information und Kommunikation
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, auch Kultusministerkonferenz
KUF	Ministerium für Kirchenangelegenheiten, Forschung und Bildung, Norwegen (im Jahre 2001)
MEXT	Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie, Japan
NCES	National Center for Education Statistics
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VHS	Volkshochschule

***Literaturnachweis
zur Literaturlauswertung
Lebenslanges Lernen***

***Anhang 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen der
Bundesrepublik Deutschland***

**Im Auftrag der
BLK Ad-hoc-AG „Strategiepapier Lebenslanges Lernen“
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Bonn, August 2004**

Literaturnachweis zur Literaturauswertung Lebenslanges Lernen

- Abrahamsson, Kenneth: Time Policies for Lifelong Learning (1996): In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 280-284
- Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kinder- und Jugendalter. 5 Bände. Leske & Budrich, Opladen
- Aisenbrey, P./Dürr, Walter/Heinz, Walter/Jäger, Reinhold/Jäger-Flor, Doris/Knoll, Jörg/Nicklas, F.(2003): 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ vorgelegt im April 2003. Bonn
- Alheit, Peter (1990): Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Universität Bremen, Bremen 1990
- Alheit, Peter (2003): Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 362-382
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 565-585
- Antikainen, Ari (1998): Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. In: International Review of Education, H.2-3, S. 215-234
- Apel, Heino (2003): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Länderbericht Bundesrepublik Deutschland. OECD/CERI-Seminar vom 29.September 2003 bis 2. Oktober 2003 in Wien.
<<http://www.zse1.at/oecdceri/2003/deutschland.pdf>> [Stand 2003-12-18]
- Arens, Tobias/Quinke, Hermann (2003): Bildungsbedingte Öffentliche Transfers und Investitionspotentiale privater Haushalte in Deutschland. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 3)
- Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 176
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld, S. 26-38
- Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl von Rein, Ekkehard/Schlutz, Erhard (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen – Ideen und Bausteine für ein lebendiges Leben. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt
- Artelt, Cordula/Demmrich, Anke/Baumert, Jürgen (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske & Budrich, S. 271-298

- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/ Julius-McElvany, Nele/Peschar, Jules (2004): Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), Paris
- Atchoarena, David (2003): Lifelong learning policies in Asia and Europe: an overview of issues, trends and findings. Background document. International Policy Seminar on Making lifelong learning a reality. IIEP/KRIVET/NCVER/NIER collaborative project. Seoul, Republic of Korea, 24-26 June 2003.
<http://www.unesco.org/iiep/eng/research/highered/lifeln/background_doc.pdf> [Stand 2003-12-18]
- Baltes, Paul B (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, H.1, S. 1-24
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2003): Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.3, S. 323-340
- Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Luchterhand, Neuwied
- Behrens-Cobet, Heidi (2001): Biographisches Lernen. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt, Heilbrunn, S. 57-58
- Behringer, Friederike/Coles, Mike (2003): The Role Of National Qualification Systems in Promoting Lifelong Learning. Towards an Understanding of Mechanisms that Link Qualifications and Lifelong Learning. OECD, Paris (= OECD Education Working Paper No. 3)
- Belanger, Paul (2000): Project on "Education for democratic citizenship". Conference on Education for democratic citizenship: methods, practices and strategies. Council for cultural co-operation. Jointly organised by Council of Europe, Unesco, European Commission. Council of Europe, Strasbourg, 2000
- Bellmann, Lutz (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 2)
- Bîrzéa, César (2000): Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective. Project on "Education for democratic citizenship". Council of Europe, Strasbourg
- Bjørnavold, Jens (2000): Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Thessaloniki
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2000): Erstausbildung und Weiterbildung. Bezüge zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung. Bericht der BLK. BLK, Bonn (=Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 83)
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2001): Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). BLK, Bonn (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 88)

- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2002): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und –Angebot bis 2015. Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) an die Regierungschefs von Bund und Ländern. BLK, Bonn (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 104)
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. BLK, Bonn (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 115)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2001a): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. BMBF, Bonn
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2001b): Stellungnahme zum Memorandum der EU-Kommission über lebenslanges Lernen. Bonn <http://www.bildungsserver.saarland.de/referate/c2/memorandum_deu.htm> [Stand 2003-12-18]
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003a): Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Berlin <http://www.bmbf.de/pub/communique_bologna-berlin_2003.pdf> [Stand 2004-05-27]
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003b): Wissenschaftsminister aus vierzig europäischen Ländern beschließen europaweite Hochschulreform. Pressemitteilung vom 19. September 2003. 166/03. Berlin
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003c): Lebenslanges Lernen in Deutschland – Finanzierung und Innovation: Kompetenzentwicklung, Bildungsnetze, Unterstützungsstrukturen. Bericht des BMBF für die OECD zu „Good Practice der Finanzierung des Lebenslangen Lernens“ im Rahmen des Projektes „Co-financing lifelong learning“. Bonn
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003d): Berufsbildungsbericht 2003. BMBF, Bonn
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) [o. J.]: Wie sieht Arbeit in Zukunft aus? „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise von Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J.. BMBF, Bonn <http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf> [Stand 2004-05-19]
- BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2004): Realising the European Higher Education Area. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. 18 – 19 September 2003. Documentation. Bertelsmann, Bielefeld
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Kohlhammer, Stuttgart

- Bogard, Gerald (1993): Towards an active, responsible citizenship. Adult education to encounter exclusion and to guide the process of social change. Adult education and social change. Final project report. Council of Europe, Strasbourg
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang/Reimer, Andrea (1998): Weiterbildungsabstinenz: Ausgrenzung und Widerstand in Bildungs- und Erwerbsbiographien. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Juventa, Weinheim, S. 198-208
- Boscolo Lips, S. (2003): Lernfeste: weltweit und bürgernah. In: dis.Kurs, H. 3, S. 46f
- Brödel, Rainer (1994ff) : Lebenslanges Lernen: Kontexte und Tendenzen gesellschaftlichen Wandels. Blatt 5.250. Mai 2001 In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand, Neuwied
- Brödel, Rainer (1999): Wissenschaftspopularisierung als erwachsenpädagogisches Problem. In: Drerup, Heiner/Keiner, Edwin (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 181-192
- Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 49. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bertelsmann, Bielefeld, S. 39-47
- Brödel, Rainer (2003): Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bertelsmann, Bielefeld, S. 115-139
- Brödel, Rainer (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied
- Brüning, Gerhild (2001): Benachteiligte in der Weiterbildung. [online] Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main <http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2001/bruening01_01.pdf> [Stand 04-03-02]
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2003): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Thema Lebenslanges Lernen, H.3
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Statistisches Bundesamt (2003): Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden
- Bundesrepublik Deutschland (2003): Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung 2003. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Berlin <http://www3.bundesrat.de/coremedia/generator/Inhalt/Drucksachen/2003/0665_-2D03.property=Dokument.pdf> [Stand 2004-06-23]
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974): Bildungsgesamtplan. Band I. 2. Auflage. Klett, Stuttgart
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2003): Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg

- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (Hrsg.) (2004): Getting to work on lifelong learning: policy, practice and partnership. Summary conference report. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg
- Colardyn, Danielle/Bjornavold, Jens (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. In: European Journal of Education, H. 1, S. 69-89
- Colletta, N.J.: Formal, Nonformal and Informal Education. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.) (1996): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 23-27
- Coombs, Philip H. (1973): New Paths to Learning. International Council for Educational Development, New York zitiert nach Tuijnman, Albert/Boström, Ann-Kristin (2002): Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.1-2, S. 93-110
- Coombs, Philip H./Ahmed, Manzoor (1974): Attacking Rural Poverty. How nonformal Education Can Help. John Hopkins University Press, Baltimore
- Council of Europe (1970): Permanent Education. A compendium of studies commissioned by the Council for Cultural Co-operation. Strasbourg
- Council of Europe (1971): Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Studies on Permanent Education no. 21/1971. Strasbourg
- Council of Europe (1973): Permanent Education. The Basis and Essentials. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg
- Council of Europe (1972): Weiterbildung. Eine Synopse aus 15 im Auftrag des Europarats erarbeiteten Studien. Übersetzung: E. Härting. In: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 5. Jg. (1972) H. 4, S. 329-372
- Council of Europe (1978): Permanent Education. Final Report of the Steering Group on Permanent Education presented by Bertrand Schwartz, Project Director and Anne de Blignieres. Council for Cultural Co-operation. CCC/EP (77) 8 revised. Strasbourg
- Council of Europe (2001): Lifelong learning for equity and social cohesion a new challenge to higher education. Final Conference. Paris
<http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Higher_education/Archives/FinalConference.pdf> [Stand 2004-03-22]
- Council of Europe (2002): Recommendation Rec(2002)6 of the Committee of Ministers to member states on higher education policies in lifelong learning. Adopted by the Committee of Ministers on 15 May 2002 at the 795th meeting of the Ministers' Deputies. Strasbourg
<<https://wcm.coe.int/ViewDoc.jsp?id=282213&Lang=en>> [Stand 2004-05-13]
- CSR Europe/The European Association for the Education of Adults/The European Forum of Technical and Vocational Education and Training/The European University Association/The European Vocational Training Association/Solidar (2001): Focus on Lifelong Learning. Making lifelong learning a reality. In association with the European Youth Forum. In cooperation with the European Commission, Brüssel
- Czech Republic [2001]: Consultation Process on the Memorandum on Lifelong Learning. Czech Republic. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/report/candidate/czech_en.pdf> [Stand 04-03-02]

- Dave, Ravindra H. (1976): Foundations of Lifelong Education. UNESCO Institute for Education, Hamburg and Pergamon Press, Oxford
- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. "The Copenhagen Declaration".
<http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf> [Stand 2003-12-18]
- Deißinger, Thomas (2002): Chancen und Risiken einer Modularisierung der Berufsausbildung. In: Wingens, Matthias (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Bildungsgesellschaft. Juventa, Weinheim, S. 121-137
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer, Frankfurt am Main
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske & Budrich
- Dietrich, Stephan (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bertelsmann, Bielefeld
- Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.) (2001): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Edition Sigma, Berlin
- Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut/Ahlene, Eva (Hrsg.) (2003): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Edition Sigma, Berlin
- Dohmen, Günther (1996a): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn
- Dohmen, Günther (1996b): Konzeption und Konsequenzen des Lebenslangen Lernens (LLL) – 25 Thesen. In: Nacke, Bernhard/Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13.bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 23-27
- Dohmen, Günther (1996c): Lebenslang lernen – aber wie? Eine Einführung. In: Nacke, Bernhard/Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13.bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 11-22
- Dohmen, Günther (1999a): Lebenslanges Lernen – neue Perspektiven für die Weiterbildung. Blatt 5.170. Oktober 1999 In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand, Neuwied
- Dohmen, Günther (1999b): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Dohmen, Günther (2000): Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen. Ansätze zur Überwindung akuter Hindernisse für das Weiterlernen einer wachsenden Mehrheit der Erwachsenen. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 222-245

- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Dohmen, Günther (2002): Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“? In: Literatur und Forschungsreport 49, S. 8-14
- Edding, Friedrich (1988): Recurrent Education – Recurrent Work. Orientierungen künftiger Bildungspolitik. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, H.1, S. 19-31
- Education Commission of the States (2002): No Child Left Behind. The Challenges and Opportunities of ESEA 2001.
<<http://www.ecs.org/clearinghouse/32/37/3237.pdf>> [Stand 2004-05-22]
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2003): Empfehlung zur Weiterbildung von Erwachsenen vom 20. Februar 2003. Bern <http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Empfehlungen/Deutsch/-Empf_EB_d.pdf> [Stand 2004-05-22]
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Waxmann, Münster
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schaeffer-Poeschel, Stuttgart
- Europäische Kommission (1994): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg zitiert nach Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bertelsmann, Bielefeld
- Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg <<http://europa.eu.int/comm/education/doc/-official/keydoc/lb-de.pdf>> [Stand 2004-04-14]
- Europäische Kommission (2000) : Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- Europäische Kommission (2002a): Bericht über die Qualitätsindikatoren für das Lebenslange Lernen in Europa. Fünfzehn Qualitätsindikatoren. Bericht auf der Grundlage der Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Qualitätsindikatoren“. Brüssel
- Europäische Kommission (2002b): European Innovation Scoreboard. Technical Paper No 5. Thematic Innovation Scoreboard – Life Long Learning for Innovation. Brüssel
- Europäische Kommission (2002c): Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010. Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg

- Europäische Kommission (2003a): Strategien für das lebenslange Lernen in Europa: Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden lernen. EU und EWR-EFTA-Länder. Brüssel <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_de.pdf> [Stand 2004-05-21]
- Europäische Kommission (2003b): Strategien für das lebensbegleitende Lernen in Europa: Sachstandsbericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. Beitritts- und bewerberländer. <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_acc_de.pdf> [Stand 2004-05-22]
- Europäischer Rat in Lissabon am 22. und 23. März 2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. <http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/ec/00100-r1.d0.htm> [Stand 2004-05-18]
- European Association for the Education of Adults (EAEA) (2001): An Analysis of the adult education projects. Socrates programm 1995-1999. Messages for the Future. Helsinki <<http://www.eaea.org/doc/analysis.pdf>> [Stand 2003-12-18]
- European Association for the Education of Adults (EAEA) (2003): The Statement of EAEA on the progress of work in the Concrete Objectives Programme in 2003. Brüssel <<http://www.eaea.org/news/concrete.html>> [Stand 2003-12-18]
- Eurydice (2000): Lebenslanges Lernen. Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Eurydice, Brüssel
- Eurydice (2001): Lifelong Learning. Thematic Bibliography. 2nd Edition. Eurydice, Brüssel
- Eurydice (2003): Summary Sheets on Education Systems in Europe. Estonia. Brüssel
- Eurydice (2004): Nationale Kurzdarstellungen der Bildungssysteme in Europa. Österreich, Brüssel
- Eurydice/Cedefop (2001): National Actions to implement Lifelong Learning in Europe. Eurydice, Brüssel
- Eurydice/Cedefop/ETF (2003): Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe. Brussels <http://www.eurydice.org/Documents/struct2/FrameSet_anglais_DE.htm> [Stand 2004-05-19]
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 1)
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Autor Lutz Bellmann. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 2)
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2003): Bildungsbedingte Öffentliche Transfers und Investitionspotentiale privater Haushalte in Deutschland. Autoren Tobias Arens, Hermann Quinke. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 3)

- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2004a): Ressourcen der Weiterbildung in Deutschland. Autor Peter Faulstich. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 4)
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2004b): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Autoren Helmut Schröder, Stefan Schiel, Folker Aust. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 5)
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen (2004c): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Der Weg in die Zukunft Berlin <http://www.bmbf.de/pub/-schlussbericht_kommission_III.pdf> [Stand 2004-08-26]
- Fales, A. W.: Lifespan Development (1996): Phases. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 367-370
- Farnes, Nick C. (1996): New methods for life course analysis of lifelong education. In: International Journal of Lifelong Education, H. 5, S. 341-352
- Faulstich, Peter (2000): Regionale Netzwerke lebenslangen Lernens. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 260-265
- Faulstich, Peter (2004): Ressourcen der Weiterbildung in Deutschland. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 4)
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (1990): LernKultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. Lexika-Verlag, München
- Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak et al. (1973): Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Rowohlt, Reinbek
- Field, John (2000): Lifelong Learning And The New Educational Order. Trentham Books, Stoke on Trent
- Finland's National Action Plan For Employment 2003. In accordance with the EU's Employment Guidelines. <http://europa.eu.int/comm/employment-social/employment_strategy/nap_2003/nap_fi_en.pdf> [Stand 2004-05-20]
- Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning [2001] <http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/report/finland_I3_re~1_en.pdf>
- Fornek, Hermann J./Klingovsky, Ulla (2003): Selbstlernarchitekturen, Lernprozessessteuerung und Lernberatung – Elemente einer neuen Steuerungslogik. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) als Programmträger des BLK-LLL-Modellversuchsprogramms (Hrsg.): Transferangebote der LLL-Projekte. Bonn, S. 7-8
- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2001a): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung Band 10. Bonn

- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2001b): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Forum Bildung, Bonn
- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Forum Bildung, Bonn
- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2000a): Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn
<http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_II_einzelergeb.pdf> [Stand 2004-03-01]
- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2000b): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn
<http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01]
- Fraunhofer Gesellschaft e.V. (Hrsg.) (1996): Lebenslanges Lernen. Aufbruch in die Zukunft. Modetrend oder Bildungsbedarf. Nationale Konferenz Deutschland für lebenslanges Lernen: Konferenz in Bad Godesberg. Erlangen
- Fretwell, David J./Colombano, Joe E. (2000): Adult Continuing Education: An Integral Part of Lifelong Learning. Emerging Policies and Programs for the 21st Century in Upper and Middle Income Countries. World Bank Discussion Paper. World Bank (The International Bank for Reconstruction and Development), Washington D.C. <http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSCContentServer/WDSP/IB/2001/04/24/000094946_01041107222232/Rendered/PDF/multi0page.pdf> [Stand 2004-03-22]
- Friebel, Harry/Epskamp, Heinrich/Knobloch, Brigitte/Montag, Stefanie/Toth, Stephan (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der "Moderne". Leske & Budrich, Opladen
- Friedenthal-Haase, Martha (1998): Orientierung und Reorientierung – Kategorien und Aufgaben lebensbegleitender Bildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 60-72
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg, S. 18-37
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2001): Selbstgesteuertes Lernen – eine (un-)realistische Lernkultur? In: Dietrich, Stephan: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bertelsmann, Bielefeld, S. 34 – 38
- Geißler, Harald (1998): Entgrenzung des Lernens zwischen linearer und reflexiver Modernisierung der Weiterbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 175-183
- Gensicke, Thomas (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer, Frankfurt am Main, S. 139-212

- Gerlach, Christine (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Böhlau, Köln
- Giere, Ursula: Lebenslanges Lernen in der Literatur weltweit (1996): 1968-1996. Eine Analyse ausgewählter Literatur. In: Nacke, Bernhard; Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 150-174
- Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd: Lehren braucht Support – Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen. In: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bertelsmann, Bielefeld, S. 233 – 270
- Gieseke, Wiltrud: Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Luchterhand, Neuwied, S. 93-120
- Gloger-Tippelt, Gabriele: Kindheit und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 477-494
- Gnahn, Dieter/Ioannidou, Alexandra/Pehl, Klaus/Seidel, Sabine (2002): Harmonised List of Learning Activities (HaLLA). Final version 15 March 2002 – edited by Pascaline Descy, Anne-France Mossoux and Spyridons Pilos. Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH, Hannover
- Gonon, Philipp (2001): Modularisierung als länderübergreifende und (Berufsbildungs-)Systemunabhängige Modernisierungsstrategie. In: Reinisch, Holger/Bader, Reinhard/Straka, Gerald A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 183–192
- Grace, André P. (2000) : Canadian and US adult learning (1945-1970) and the cultural politics and place of lifelong learning. In: International Journal of Lifelong Education, H. 2, S. 141-158
- Grosjean, Etienne (1994): Europäisches Kulturabkommen 1954-1994 Bezugsdokument mit einem Überblick über 40 Jahre kulturelle Zusammenarbeit. Europarat, Straßburg <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Commun/40CCgerm.asp>[Stand 2004-05-13]
- Gustavsson, Bernt (2002): What do we mean by lifelong learning and knowledge? In: International Journal of Lifelong Education, H. 2, S. 13-23
- Hanneken-Illjes, Kati/Lischka, Irene (2003): Leistungspunktsystem, weitere Öffnung der Hochschulen und lebenslanges Lernen – werden jetzt Jahrzehnte alte Visionen Wirklichkeit? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 11/12, S. 21-25
- Hasan, Abrar (1996): Lifelong Learning. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 33-41
- Heckhausen, J. (1996): Lifespan Development. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 353-356
- Heidemann, Winfried (2000): Lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit. Das europäische Modell der Berufsbildung in der Krise? Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf (=Arbeitspapier 19)

- Heidemann, Winfried (2002): Lebenslanges Lernen. Aktuelle Entwicklungen im Sozialdialog in ausgewählten europäischen Ländern. Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf (=Arbeitspapier 54)
- Heuer, Ulrike/Meisel, Klaus/Botzat, Tanja (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bertelsmann, Bielefeld
- Hill, Hermann (2002): Zur "Methode der offenen Koordinierung" in der Europäischen Union In: Sommermann, Karl-Peter/Ziekow, Jan (Hrsg.): Perspektiven der Verwaltungsforschung. Beiträge zur wissenschaftlichen Arbeitstagung aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des Forschungsinstituts für öffentliche Verwaltung vom 8. bis 10. Oktober 2001 in Speyer. Dunker & Humblot, Berlin, S. 139-162
- Howe, M. J. A. (1996): Development of Learning Across the Lifespan. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 385-389
- Illich, Ivan (1970): Deschooling Society. Harper & Row, New York zitiert nach Giere, Ursula: Lebenslanges Lernen in der Literatur weltweit (1996): 1968-1996. Eine Analyse ausgewählter Literatur. In: Nacke, Bernhard; Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 150-174
- ILO (International Labour Organization) (2000): Lifelong learning in the twenty-first century: The changing roles of educational personnel. Report for discussion at the Joint Meeting. International Labour Office, Geneva
- Jäger, Reinhold S./Jäger-Flor, Doris (2004): Aufbau, Durchführung und Ergebnisse der Delphi-Studie zu den Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen. Universität Landau, Landau
- Jütte, Wolfgang (1996): Die japanische Konzeption einer Lerngesellschaft zur Förderung des lebenslangen Lernens. In: Nacke, Bernhard; Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 150-174
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bertelsmann, Bielefeld
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Leske & Budrich, Opladen
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1998): Bildung – Risiko – Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 51-59
- Kade, Sylvia (1994a): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Kade, Sylvia (1994b): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Kade, Sylvia (Hrsg.) (1994c): Individualisierung und Älterwerden. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

- Kaltschmid, Jochen (1999): Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Leske & Budrich, Opladen, S. 97-120
- Kasten, Hartmut (2003): Die Bedeutung der ersten Lebensjahre. Ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg, S.
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler
- Kingdom of Spain (2003): National Action Plan For Employment 2003. <http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_strategy/nap_2003/nap_es_en.pdf> [Stand 2004-05-21]
- Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bertelsmann, Bielefeld
- Kloas, Peter-Werner (2001): Modulare Berufsausbildung – eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Votum, Münster, S. 946-959
- Kloas, Peter-Werner (2003): Qualifizierungsbausteine – Ein neues Strukturelement. In: Durchblick, H. 4, S. 10-12
- KMK (Kultusministerkonferenz der Länder) (2000): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung Beschluss der KMK vom 14.04.2000. Bonn. <<http://www.kmk.org/doc/selbstlern.htm>> [Stand 2004-04-19]
- KMK (Kultusministerkonferenz der Länder) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001. Bonn <<http://www.kmk.org/doc/beschl/vierteweiterb.pdf>> [Stand 2004-04-19]
- Knoll, Joachim H. (1983): "Lebenslanges Lernen" im Internationalen Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S.279-287
- Knoll, Joachim H. (1998): "Lebenslanges Lernen" und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierungen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 35-50
- Knoll, Jörg (2001): Wer ist das „Selbst“. Zur Begrifflichkeit und zu den Wechselwirkungen beim selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bertelsmann, Bielefeld
- Knopf, Detlev (1999): Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Krappmann, Lothar (2003): Kompetenzförderung im Kindesalter. In: Beiträge zur Wochenzeitung Das Parlament. B 9, S. 14-19
- Kraus, Katrin (1999) : Lebenslanges Lernen. Analyse bildungspolitischer Konzepte auf europäischer und internationaler Ebene und ihr Niederschlag in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften in Deutschland im Zeitraum von 1970-1998. Diplomarbeit, Universität Trier

- Kraus, Katrin (2000): Spannungsfeld lebenslanges Lernen. Politischer Anspruch und pädagogische Perspektive. In: Grundlagen der Weiterbildung, H.4, S. 174-179
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bertelsmann, Bielefeld
- Kretschmer, Susanne/Below, Christina (2002): Lebensbegleitendes Lernen: Modularisierung. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf [Stand 2004-03-01], S. 268-272
- Krug, Peter (2001): Bildungspolitische Positionen zum Lebenslangen Lernen. Blatt 1.10.20. Luchterhand, Neuwied
- Krug, Peter (2003): Der Stellenwert von selbstgesteuertem Lernen im Konzept des Lebenslangen Lernens. In: Behrmann, Detlef/Schwarz, Bernd (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bertelsmann, Bielefeld, S. 47-61
- Krüger, Heinz-Herrmann/Grunert, Cathleen (2002): Jugend und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 495-512
- Kruse, Andreas (1999): Bildung im höheren Lebensalter. Ein aufgaben-, kompetenz und motivationsorientierter Ansatz. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Leske & Budrich, Opladen, S. 581-587
- Kruse, Andreas/Maier, Gabriele (2002): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 529-544
- KUF (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet) (2001a): Memorandum on Lifelong Learning Report from Norway, Oslo
- KUF (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet) (2001b): The Competence Reform, Oslo
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2001): Familienbildung 2010. Soest
- Lehr- und Lernberatung (Themenheft). Education permanente. 37. Jg. (2003) H. 1, S. 3-43
- Lenz, Werner (2003): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Österreichischer Länderbericht zum OECD/CERI-Seminar. Graz <http://www.zse1.at/oecdceri/2003/Lnderber.pdf> [Stand 2004-01-06]
- Lenzen, Dieter (2001): Lebenslauf. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2 Jugend bis Zeugnis. 6. Auflage. Rowohlt, Reinbek, S. 915-923
- Linssen, Ruth/Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus (2002): Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer, Frankfurt am Main, S. 53-90
- Loch, Werner (1998): Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 91-109

- Loos, Roland (2002): Innovationen zur Integration von gering Qualifizierten in das lebensbegleitende Lernen und in den Arbeitsmarkt. Fallbeispiele aus sechs europäischen Staaten. Cedefop, Thessaloniki (=Cedefop Reference series; 24)
- Lübke, S. Oliver (2001): Lifelong-learning – Berufliche Bildung als Beitrag verbesserter Arbeitsmarktchancen und mehr Wirtschaftswachstum. Stellungnahme zum Memorandum der Europäischen Kommission über Lebenslanges Lernen auf der Grundlage von Erfahrungen und Positionen in der European Vocational Training Association (EVTA). Brüssel
- Mader, Wilhelm (2002): Bildung im mittleren Erwachsenenalter. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 513-527
- Märja, Talvi (2001): A Memorandum on Lifelong Learning. Report to the Commission on the Outcomes of the Consultation Process in Estonia, Tallinn <http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/report/-candidate/estonia_en.pdf> [Stand 04-03-02]
- Mayer, Beat (2003): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Länderbericht der Schweiz zum OECD/CERI-Regionalseminar 2003 in Wien. <<http://www.zse1.at/oecdceri/2003/mayer1.PDF>> [Stand 2004-01-06]
- Medel-Añonuevo, Carolyn (Hrsg.) (2002): Integrating Lifelong Learning Perspectives. UNESCO Institute for Education, Hamburg
- Medel-Anonuevo, Carolyn (Hrsg.) (2003): Lifelong learning: discourses in Europe. UNESCO Institut für Pädagogik, Hamburg
- Medel-Añonuevo, Carolyn/ Mitchell, Gordon (Hrsg.) (2003): Citizenship, Democracy and Lifelong Learning. UNESCO Institut für Pädagogik, Hamburg
- Medel-Añonuevo, Carolyn/Ohsako, Toshio/Mauch, Werner (2001): Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. UNESCO Institute of Education. Hamburg
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2003): Toward the Achievement of a Lifelong Learning Society. [online] Tokyo, <<http://www.mext.go.jp/english/org/lifelong/04a.htm>> [Stand 04-03-02]
- Meyer, Heinz (2001): Lernfeste. Brücken in neue Lernwelten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002): Informe Nacional sobre el debate acerca del aprendizaje permanente en España <http://europa.eu.int/comm/education/policies/III-life/report/spain_final_es.pdf> [Stand 2004-05-21]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1998): Neue Paradigmen des Lehrens und Lernens. Tag der Weiterbildung Baden-Württemberg 1998. Dokumentation der Fachtagung am 25. März 1998 in Stuttgart. Stuttgart
- Möller, Svenja (2002): Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bertelsmann, Bielefeld
- Mollenhauer, Klaus (2001): Familie – Familienerziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 Aggression bis Interdisziplinarität. 6. Auflage. Rowohlt, Reinbek, S. 603-613

- Montada, L. (1996): Lifespan Development: Problems and Crises. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 371-374
- Nacke, Bernhard/Dohmen, Günther (Hrsg.) (1996): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13.bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg
- National Education Goals Panel (1996): The National Education Goals Report. Building a Nation of Learners. [online] Washington D.C.
<<http://www.negp.gov/Reports/goalsrep.pdf>> [Stand 2004-03-03]
- Nittel, Dieter (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Bertelsmann, Bielefeld, S. 71-93
- Nittel, Dieter (2001a): Biographie. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt, Heilbrunn, S. 55-56
- Nittel, Dieter (2001b): Lebenslauf. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt, Heilbrunn, S. 187-188
- Nordic Council of Ministers (2003): A Human Touch. Report. Nordic-Baltic Lifelong Learning Conference. May 11-13, 2003, Riga, Latvia. Riga
<<http://www.nfa.se/assets/docs/Comparative%20Report.pdf>> [Stand 2003-12-18]
- Nuissl, Ekkehard (1999a): Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Luchterhand, Neuwied, S. 3-15
- Nuissl, Ekkehard (2003): Kundschaft von Weiterbildung erzeugen. In: Grundlagen der Weiterbildung, S. 176-178
- Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (1999b): Bildung und Lernen von Erwachsenen in Europa. Frankfurt am Main
- Nuissl, Ekkehard/Pehl, Klaus (2004): Portrait Weiterbildung Deutschland. 3. aktualisierte Auflage. Bertelsmann, Bielefeld
- Oberhuemer, Pamela (2003): Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule. Kurzdarstellung der Projektergebnisse. Vorlage für einen (...) Workshop. Am 6. Oktober 2003. Unveröffentlichtes Dokument. Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17. January 1996. OECD, Paris
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (1973): Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. Centre for Educational Research and Innovation, Paris
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2003a): Education Policy Analysis. OECD Paris
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2001a): In Kompetenzen für alle Investieren. Communiqué. Tagung der OECD-Bildungsminister Paris, 3.-4. April 2001. OECD, Paris

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001b): Cities and Regions in the New Learning Economy. OECD Publications, Paris
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2004): Lifelong Learning. Policy brief. [online] Paris <<http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf>> [Stand 2004-03-03]
- OECD/BMBF (Organisation for Economic Co-Operation and Development/Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003a): Conclusions and Comments. Policies to strengthen incentives and mechanisms for co-financing lifelong learning. Bonn, Petersberg 10.10.2003 <http://www.pt-dlr.de/Financing-LLL/Dokumente/-Conclusions/Conclusions_e.pdf;internal&action=_framecontent.action&Target=_blank> [Stand 2004-03-22]
- OECD/BMBF (Organisation for Economic Co-Operation and Development/Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003b): Erläuterungen zu den Conclusions. Bonn <http://www.bmbf.de/pub/oecd_schlussfolgerungen1003.pdf> [Stand 2004-08-26]
- Oelkers, Jürgen (2003): Kanon oder Standards. Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung von schulischen Lernprozessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 21-34
- Otte, Reinhild/Tippelt, Rudolf (1993): New technology and older people (Germany). In: Tyler, William (Hrsg.): Growing Old Differently? Council for Cultural co-operation (CDCC). DECS/AE (93) 8. Council of Europe, Strasbourg
- Plangemann, Kathrin A. (2002): Lebenslanges Lernen in der globalen Wissensgesellschaft. In: epd. Entwicklungspolitik, H. 12, S.20-26
- Rasmussen, Werner (1970): The concept of permanent education and its application. In: Council of Europe: Permanent Education. A compendium of studies commissioned by the Council for Cultural Co-operation. Strasbourg, S. 418-430
- Rat der Europäischen Union (2002a): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Beratungsergebnisse des Rates. 20.Februar 2002, Brüssel
- Rat der Europäischen Union (2002b): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Mitteilungen. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 142 vom 14.06.2002
- Rat der Europäischen Union (2002c): Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 163 vom 09.07.2002
- Rat der Europäischen Union (2003): Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks). In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 134 vom 7.6.2003

- Rat der Europäischen Union (2004a): Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. In: Amtsblatt der Europäischen Union C 104 vom 30.04.2004
- Rat der Europäischen Union (2004b): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. 9286/04, 18. Mai 2004, Brüssel
- Rau, Johannes (2004): Den ganzen Menschen bilden - wider den Nützlichkeitszwang. Plädoyer für eine neue Bildungsreform. Beltz, Weinheim
- Reichert, Sybille/Tauch, Christian (2003): Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. First draft EUA Graz Convention 29/31 May 2003. European Commission, Brussels
- Reimann, Christine (1997): Lernermutigung und Lernberatung beim Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Schule. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Rein von, Antje (2000): Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung. Am Beispiel von Volkshochschulen. Bertelsmann, Bielefeld
- Republik Österreich (2003): Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung 2003. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, Wien
- Richter, Ingo (2000): Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf>[Stand 2004-03-01], S. 27-33
- Roeder, Peter Martin (2003): TIMMS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 2, S. 180-197
- Rosenmayr, Leopold (1983): Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewusst gelebten Lebens. Severin und Siedler, Berlin
- Rosenmund, Moritz/Zulauf, Madeleine (2004): Um-bilden. Welches Bildungssystem für das lebenslange Lernen? „Prospektivstudie zu Grundfragen der Bildungslaufbahn“ im Auftrag der Kommission Allgemeine Bildung (KAB) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen erziehungsdirektoren (EDK). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern
- Rützel, Josef (1997): Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. In: Berufsbildung H. 43, S. 4-29
- Schäffter, Ortfried (1999): Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine „optische Täuschung“. Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Luchterhand, Neuwied, S. 45-69

- Schäffter, Ortfried (2002): In den Netzen der lernenden Organisation. In: Bergold, Ralph (Hrsg.): Treffpunkt Lernen. Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2. Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Bitter, Recklinghausen, S. 87-105
- Schäffter, Ortfried (2003): Selbstorganisiertes Lernen – eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens: Selbst gesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld, S. 69 – 89
- Schäffter, Ortfried/Hillger, Birgit/Küchler, Felicitas von (2003): 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Teil: Evaluationsschwerpunkt Organisationsentwicklung. Bonn
- Schemmann, Michael (2002): Lebenslanges Lernen als internationales Reformkonzept. Entwicklung und Trends. In: Strate, Ulrike/Sosna, Monika (Hrsg.) (2002): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE – Hochschule Weiterbildung) in der Universität Leipzig. 20./21. September 2001. Regensburg, S. 128-137
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine Empirische Bestandsaufnahme. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler
- Schmid, Günther (2004): Die Europäische Beschäftigungsstrategie. [online] Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin
<http://www.bpb.de/themen/NPEQJ9,0,Die_Europ%E4ische_Besch%E4ftigungsstrategie.html> [Stand 2004-08-19]
- Schneider, W. (1996): Lifespan Development. Memory. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 362-366
- Schröder, Helmut/Schiel, Stefan/Aust, Folkert (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 5)
- Schulze, Gerhard (2000): Erlebnisgesellschaft. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 12, S. 3-6
- Schüßler, Ingeborg (2003): Begriffsanalyse: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 108-111
- Seitter, Wolfgang (2001): Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium der Temporalisierung des Lebenslaufs. In: Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jhdt. Was war wesentlich? Rainer Hampp Verlag, München, S. 83-96
- Seitz, Klaus (2003): Der schiefe Turm von PISA – nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.1, S. 2-8
- Siebert, Horst (2001a): Lernen Erwachsene heute anders als ihre Eltern? – Neue Untersuchungen zum Lernen Erwachsener. Blatt 8.120, Juli 2001 In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand, Neuwied

- Siebert, Horst (2001b): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Luchterhand, Neuwied
- Smith, R. M. (1996): Learning to Learn. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 419-422
- Sprogøe, Jonas (2003): Comparative analysis of lifelong learning strategies and their implementation in Denmark, Estonia, Finland, Iceland, Latvia, Lithuania, Norway, Sweden. Danish University of Education (DPU), Kopenhagen <<http://www.nfa.se/assets/docs/Comparative%20Report.pdf>> [Stand 2003-12-18]
- Sternberg, R. J./McGrane, P.A. (1996): Lifespan Development: Intelligence. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 357-362
- Stiftung Warentest (2004): Allein auf weiter Flur. In: Test, H. 4, S. 12-16
- Stock, Johannes/Wolff Heimfried/Kuwan, Helmut/Waschbüsch, Eva (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. München/Basel
- Straka, Gerald A. (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster
- Strate, Ulrike/Sosna, Monika (Hrsg.) (2002): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE – Hochschule Weiterbildung) in der Universität Leipzig. 20./21. September 2001. Regensburg
- Sutton, P.J. (1996): Lifelong and Continuing Education. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 27-33
- Taskforce Beschäftigung (2003): Jobs, Jobs, Jobs. Mehr Beschäftigung in Europa schaffen. [ohne Ort]
- Thomann, Geri (2003): Formen von Beratung. Versuch einer Begriffsklärung. In: Education permanente. H. 1, S. 40-43
- Timmermann, Dieter (1996): Financing Lifelong Learning. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 301-303
- Tippelt, Rudolf (1999): Legitimationsmuster zur Begründung „lebenslangen Lernens“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 330-339
- Tippelt, Rudolf (2003): Lebenslange Kompetenzentwicklung. Die Vernetzung von Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 1, S. 35-46
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen
- Tuijnman, Albert C. (1996): Recurrent Education. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 99-106

- Tuijnman, Albert/Boström, Ann-Kristin (2002): Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.1-2, S. 93-110
- Tuijnman, Albert/van der Kamp, Max (1992): Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies. Pergamon Press, Oxford
- Tully, Klaus J. (2001): Jugend und junge Erwachsene. Zu den Räumen, die Bildung Jugendlichen öffnet. In: VHS-NRW/Landesinstitut (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V./Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (Hrsg.): Die nächste Generation – Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen, Bd. 1, Soest, S. 42-66
- Tutschner, H. (2001): Auswertung der Antragsrunde 2001 Leonardo da Vinci II. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 276-279
- U.S. Department of Education/NCES (National Center for Education Statistics) (2000): Lifelong Learning NCES Task Force. Final Report, Volume I. Working Paper No. 2000-16a [online] Washington DC <<http://nces.ed.gov/pubs2000/200016a.pdf>> [Stand 04-03-02]
- UNESCO – Institut für Pädagogik (1973ff): Lifelong Education Bibliography. Initiated by Ursula Giere. UNESCO Institut für Pädagogik, Hamburg
- UNESCO – Institut für Pädagogik (Hrsg.) (1998): Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. CONFINTEA Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14.-18. Juli 1997
- UNESCO – Institut für Pädagogik (Hrsg.) (2003): Recommitting to Adult Education and Learning. Synthesis Report of the CONFINTEA V Midterm Review Meeting. September 6 -11, 2003, Bangkok, Thailand. <<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/recommitting.pdf>> [Stand 2004-06-03]
- UNESCO (Deutsche UNESCO-Kommission) (Hrsg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied
- VHS-NRW/Landesinstitut (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V./Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (Hrsg.) (2001): Die nächste Generation – Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen, Bd. 1, Soest
- Weinberg, Johannes (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: ABWF/QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung) (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin, S. 81 – 143
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Beltz, S. 17-31
- Weiß, Reinhold (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster, New York, München, Berlin, S. 433-493
- Weniger, Erich (1955): Volksbildung im Lichte der Soziologie und Pädagogik. In: Bücherei und Bildung, H.12, S. 413-420

- Wilson, John D. (2001): Lifelong learning in Japan – a lifeline for a ‘maturing’ society? In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 297-313
- Wolter, Andrä (2004): Lebenslanges Lernen – Theoretisches Konzept und bildungspolitische Vision-. Forschungsprogramm des Promotionskollegs. Fachbereich Erziehungswissenschaft. Technische Universität Dresden. Hans-Böckler Stiftung. <<http://www.tu-dresden.de/kollegLLL-/Forschungsprogramm.pdf>> [Stand 2004-01-19]
- World Bank (The International Bank for Reconstruction and Development) (2003a): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. A World Bank Report. Washington D.C. <http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSCContentServer/WDSP/IB/-2003/07/08/000094946_03062104054940/Rendered/PDF/-multi0page.pdf> [Stand 2003-09-18]
- World Bank (The International Bank for Reconstruction and Development) (2003b): Lifelong Learning and the Knowledge Economy. Summary of the Global Conference on Lifelong Learning organized by the World Bank, the Baden-Württemberg Foundation for Development Cooperation, and the German State of Baden-Württemberg. Stuttgart, Germany Oct 9-10th, 2002, Washington D.C. <http://www-wds.worldbank.org/servlet/-WDSCContentServer/WDSP/IB/2003/04/23/000094946_-03041004024447/Rendered/PDF/multi0page.pdf> [Stand 2004-03-22]
- Wurzberg, Gregory (2003): Is adult lifelong learning economically sustainable? Workshop 1 – Returns to Lifelong Learning and the Implications for Co-financing. OECD, Paris <http://www.pt-dlr.de/Financing-LLL/Dokumente/workshops/w1.pdf;internal&action=_framecontent.action&Target=_blank> [Stand 2004-05-17]
- Zedler, Reinhard (2003): Förderung der Ausbildungsreife – was ist zu tun? In: Wirtschaft und Berufserziehung, H.8, S. 12-15
- Ziehe, Thomas (2002): Öffnung der Eigenwelten. Bildungsangebote und veränderte Jugendwelten. In: Kursiv.Journal für Politische Bildung, H. 1, S. 12-17